

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO
ÊNFASE EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL
EPS/CTC/UFSC - FAE/CDE**



04108001

**AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Adrianna Fabiani Benato

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Produção - Área de Concentração: Mídia e Conhecimento, Ênfase em Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientador: **Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho**

**FLORIANÓPOLIS
2001**

Adrianna Fabiani Benato

**AFETIVIDADE NO PROCESSO DE AFETIVIDADE:
UM ESTUDO DE CASO PARA CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** - área de Concentração: Mídia e Conhecimento - ênfase em Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de dezembro de 2001.




Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph. D.

Coordenador do Curso de Pós- Graduação em Engenharia da Produção

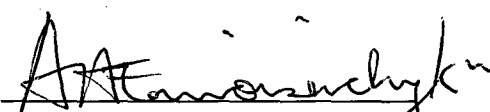
Banca Examinadora



Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Orientador



Prof. Araci Hach Catapan, Dr^a.



Prof. Ana Elizabeth Moiseichyk, Dr^a.

"A vida de todo ser humano é um caminho em direção
a si mesmo, a tentativa de um caminho,
o seguir de um simples rastro.
Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo,
mas todos aspiram a sê-lo,
obscuramente alguns, outros mais claramente,
cada qual como pode. Cada um deles é um
impulso em direção ao ser."

Herman Hesse

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom da vida, oportunizando meu encontro com estas pessoas com quem convivo e com quem convivi, e com as crianças, que pela suas atitudes me proporcionaram condições para a concretização deste estudo.

Aos meus pais que me incentivaram para a leitura, a escrita e a pesquisa, orientando-me para a responsabilidade frente às minhas escolhas e principalmente ao compromisso em relação ao próximo.

Ao meu esposo por ter compreendido o que significou para mim o desafio de terminar este trabalho, pelos momentos que compartilhou a minha experiência, muitas vezes roubados de nossas horas de lazer, e também, pelo seu apoio e estímulo nas horas de desalento.

A todos os alunos com quem tive a oportunidade de conviver e, através deles aprender o que é ser uma professora alfabetizadora.

Ao orientador Professor Fialho por todas as orientações, incentivos e correções do trabalho de dissertação, que com seu exemplo e experiências inspirou-me a ser uma educadora que prima pela competência e dedicação.

Ao Colégio Bom Jesus, onde desenvolvo minhas atividades profissionais, por oportunizar meu encontro com estas crianças, fundamento deste estudo.

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
CAPÍTULO I	
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa	1
1.2 Estabelecimento do Problema	3
1.3 Objetivos Gerais e Específicos	3
1.4 Hipóteses	4
CAPÍTULO II	
2. A EMOÇÃO E A AFETIVIDADE	5
2.1 Conceitos básicos	5
2.2 A importância da comunicação na relação educativa	15
2.3 O papel dos alunos nas atividades	17
2.4 A perspectiva de ampliar	21
2.5 Pontos fundamentais da teoria	22
2.6 As contribuições para a educação	23
2.7 Perspectivas de mudanças	26
2.8 Um outro olhar para o aluno	26
2.9 A afetividade segundo Vygotsky	29
2.10 A afetividade segundo Wallon	35
CAPÍTULO III	
3. A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL	40
3.1 Atuais desafios da Psicopedagogia	43
3.2 A afetividade numa perspectiva psicopedagógica	49
3.3 Afetividade, motivação e desenvolvimento	52
3.4 Aprendizagem e teorias psicopedagógicas	57

3.5 Ligações afetivas na sala de aula 60

CAPÍTULO IV

4. AS EMOÇÕES E A AUTO-ESTIMA NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM 62

4.1 O sentimento de perda para a criança na fase de alfabetização 65

CAPÍTULO V

5. ESTUDOS DE CASO 69

5.1 O caso R. 70

5.2 O caso A.P. 71

5.3 O caso B. 72

5.4 Resultado dos estudos de caso 73

CONSIDERAÇÕES FINAIS 75

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 79

BENATO, Adrianna Fabiani, **Afetividade no Processo de Aprendizagem: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

RESUMO

As emoções estão presentes quando se busca **conhecimento**, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em quaisquer atividades, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos. O afeto também implica em expressividade e comunicação, e é sobre esta ótica que abordaremos a **afetividade** que envolve a interação professor aluno, influenciando decisivamente no processo de **aprendizagem**. Nesta pesquisa, procurou-se enfocar a emoção de maneira ampla, na vida da criança em idade pré-escolar, e a influência destas sobre a aprendizagem. Foi focado, a seguir, a Psicopedagogia no Brasil, pois considera-se uma das melhores oportunidades de atendimento ao aluno com problemas de aprendizagem, oriundos de situações emocionais. Outro ponto considerado relevante no estudo foi a auto-estima, um dos problemas que afeta emocionalmente grande parte do alunado, causando alterações no processo ensino-aprendizagem. Alguns casos de maior expressão dentro da sala de aula foram estudados, dando assim uma melhor demonstração das possibilidades de êxito no trabalho com a afetividade.

Palavras chave: conhecimento, afetividade e aprendizagem.

BENATO, Adrianna Fabiani, **Afetividade no Processo de Aprendizagem: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

ABSTRACT

The emotions are present when knowledge is looked for, when he/she settles down relationships with physical objects, conceptions or other individuals. Affect and cognition constitutes inseparable aspects, presents in any activities, although in variable proportions. The affectivity and the intelligence are structured in the individuals' actions the affection it also implicates in expressiveness and communication, and it is on this optics that we will approach the affectivity that involves the interaction teacher student, influencing decisively in the learning process. In this research, it tried to focus the emotion in a wide way, in the child's life in preschool age, and the influence of these on the learning. It was focused, to proceed, Psicopedagogia in Brazil, because he is considered one of the best attendance opportunities to the student with learning problems, originating from of emotional situations. Another point considered important in the study the self-esteem, one of the problems that affects great part of the alunado emotionally was, causing alterations in the process teaching-learning. Some cases of larger expression inside of the class room they were studied, giving like this a better demonstration of the possibilities of success in the work with the affectivity.

Words key: knowledge, affectivity and learning.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

A criança, desde o seu nascimento, sente uma necessidade muito grande de atenção, carinho e afeto para viver um processo contínuo e harmônico de socialização e integração, que contribui satisfatoriamente no seu desenvolvimento físico, psíquico, social, intelectual e cognitivo durante toda a sua vida.

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está internalizado, e nessa relação está a importância da afetividade para o bom desenvolvimento integral do ser humano.

As famílias menos organizadas, com problemas emocionais, de relação afetiva instável, com problemas de comunicação familiar e com atitudes e modelos paternos que possibilitem aprendizagens inadequadas incidem sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Na infância formam-se os padrões comportamentais e sentimentais da criança. Com a criança os pais também têm a oportunidade de reencontrar a emoção afetiva, muitas vezes “esquecida”, ou “reprimida”, pelas circunstâncias e pressões da vida, fazendo com que a escola entre cada vez mais cedo na vida dos filhos. Por volta dos seis anos, a criança está em processo de alfabetização e seus interesses concentram-se nos estudos, na socialização, na participação em jogos e trabalhos. A escola passa a ampliar sua visão de mundo, conseguindo reconhecimento pelos méritos próprios.

Alguns pais, nesta fase, alimentam muitas expectativas em relação ao desempenho da criança, que por sua vez tem suas próprias metas, limites, fracassos e realizações.

A competência infantil aumenta rapidamente. Torna-se capaz de iniciar e finalizar uma série de atividades e projetos. Nas crianças de sucesso, cujos esforços foram encorajados, respeitados e bem sucedidos, emerge um sentimento de competência e prazer no trabalho, um senso de produtividade. Já nas crianças, cujas iniciativas são desencorajadas e diminuídas, surgem sentimentos de que são menos competentes do que seus colegas em realizações, habilidades, capacidades e assim, desenvolvem um sentimento de inferioridade. Portanto, afeto, amor e experiências positivas na escola e no lar são fundamentais nesta idade.

O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite aprimorar as relações interpessoais; a sociedade necessita de pessoas capazes de respeitar as opiniões dos demais e, por sua vez, de defender os próprios direitos. Nessa medida, a inventividade da criança e do educador, o levantamento de hipóteses sobre os assuntos, o interesse e a curiosidade permeariam todo o processo educativo. Na maioria das vezes, os conhecimentos que dizem respeito à afetividade – relacionamentos pessoais, cidadanias, direitos e deveres – considerados pilares da solidariedade e da cooperação humana, em geral são omitidos pela escola e muitas vezes pelos próprios pais. Além de a afetividade estar ausente nos currículos, a agressividade encontra-se presente, quer em estudos acrícos das guerras e conflitos, quer na competitividade do dia - a- dia da escola.

Deste modo, observando algumas crianças de aproximadamente 6 anos de idade do Jardim III do Ensino de Educação Infantil de um Colégio da rede particular, em que a relação afetiva entre elas e os pais é instável, nota-se que as mesmas apresentam rendimento escolar diferenciado das demais. Surge, dessa forma, o interesse em pesquisar e desenvolver um trabalho a fim de constatar, analisar e concluir os problemas e as dificuldades de aprendizagem apresentados por estes alunos no transcorrer de todo um período escolar (1 ano) e as conseqüências que as questões de afetividade podem ocasionar no desenvolvimento da aprendizagem.

1.2 Estabelecimento do Problema

Algumas crianças do Jardim III do Ensino de Educação Infantil de aproximadamente 6 anos de idade apresentam comportamentos, atitudes e dificuldades na área cognitiva, intelectual, física e social, relacionados as questões de afetividade.

Para desenvolverem-se plenamente em todas as áreas do desenvolvimento humano, as crianças necessitam conviver num ambiente de relações afetivas estáveis com os pais, professores e as demais pessoas que a cercam.

Portanto, o objeto principal do trabalho consiste na análise dos problemas de afetividade destas crianças, verificados no processo de aprendizagem, através de alguns relatos de casos, sendo que o problema de pesquisa que desenvolveremos baseia-se nas consequências que as perdas em relação à afetividade ou a ausência dela acarretam nos diferentes domínios do desenvolvimento da criança.

1.3 Objetivos gerais e específicos.

1.3.1 Objetivos gerais:

Analisar os traços diferenciais de crianças de quadro afetivo instável, com perda afetiva ou ausência de afetividade e que por este motivo pode interferir negativamente no processo de aprendizagem.

1.3.2 Objetivos específicos:

- ♦ Estabelecer conceitos básicos para o desenvolvimento do trabalho:
 - Afetividade e perda à luz da perspectiva de teorias psicopedagógicas.
 - Níveis de inteligência sob a teoria das inteligências múltiplas de Gardner.
 - Comparação entre as principais teorias sobre o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização.

- ♦ Definir e refletir sobre atividades práticas voltadas ao desenvolvimento da percepção musical, espacial, cinestésica, social e individual da criança.
- ♦ Definir e aplicar atividades teóricas voltadas ao desenvolvimento cognitivo desmembrado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
- ♦ Analisar através de relatos de casos as crianças de relação afetiva instável.

1.4 Hipóteses

Os problemas nas relações afetivas afetam o quadro geral de aprendizagem da criança. Buscou-se os dados práticos, a partir da construção pedagógica histórico-crítica, que possibilitou através da observação, baseando-se nas vivências dos alunos dentro da escola.

Através da observação assistemática, a qual ocorreu em tempo real e contínuo, e de conversas tanto com os alunos como com os pais, pretendeu-se definir os resultados, as descrições verbais, as não verbais, os processos de análise e síntese, influenciados pelos fatores intervenientes, que possibilitou gradativa melhora na educação e alfabetização dessas crianças.

CAPÍTULO II

2. A EMOÇÃO E A AFETIVIDADE

2.1 Conceitos básicos

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está interligado e nessa relação está a importância da afetividade e as consequências da sua perda no processo de desenvolvimento global da criança.

Falar de afetividade é, de certa forma, falar da essência da vida humana no sentido em que o ser humano, social por natureza, se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas inter-relações.

Evidentemente, algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar; elas sofrem inúmeros medos, perdas e problemas de relacionamento com outras crianças, adultos e os próprios pais. É prudente não se concluir que todas as crianças com problemas de aprendizagem escolar são crianças difíceis ou anormais. Mas alguns alunos apresentam tais problemas devido sobretudo a desajustes emocionais e familiares.

Os padrões de comportamento perceptíveis na infância constituem a dotação original a partir do qual se desenvolvem os estados puramente mentais, sendo posteriormente “interiorizados”, seja uma fantasia, uma emoção ou um sentimento.

"As emoções são os mecanismos que desencadeiam os objetivos no mais alto nível do cérebro."(FIALHO, 201, p. 216)

Uma razão principal para valorizar estes padrões está em que ela fornece alguns conceitos a serem provados na teoria. Muitos deles referem-se à formação de vínculos afetivos, como os que ligam os filhos aos pais e os pais aos filhos.

As proporções em que as famílias levam em conta o papel dos laços afetivos e do comportamento de apego na vida de seus membros diferem muito. Numa família pode haver profundo respeito por esses laços, reação imediata às expressões de comportamento de apego e compreensão da angústia, raiva e consternação provocadas pela separação temporária, ou pela perda permanente, de uma figura amada. A manifestação clara de sentimentos é estimulada e um apoio afetivo é dado, quando solicitado. Em outra família, em contraposição, pode-se dar pouco valor aos laços afetivos, o comportamento de apego pode ser considerado como infantil e como prova de fraqueza, sendo rejeitado, todas as expressões de sentimento podem ser vistas com desagrado, e manifestam-se desprezo em relação aos que choram.

Sendo censurada e desprezada, a criança acaba por inibir seu comportamento de apego e sufocar seus sentimentos, interferindo desta maneira no seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Além disso, passa a considerar, como os pais, o seu anseio de amor como uma fraqueza, sua raiva como um pecado e seu pesar como infantil (BOWBY, 1998: 234).

É impossível pensar que eu nunca mais me sentarei com você e ouvirei seu riso. Que todos os dias pelo resto de minha vida você estará distante. Não terei ninguém para falar de meus prazeres. Ninguém para me convidar a caminhar, para ir "ao terraço". Escrevo meu livro vazio. Choro num quarto vazio. E jamais poderá haver qualquer consolo. CARRINGTON (1996)

Segundo a autora Iva W. Bonow, afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões,

acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.

(...) muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento ou renovação dos vínculos emocionais (...) (BOWBY, 1998: 235).

Para FREIRE (1986), o querer bem não significa a obrigação a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, separando como falsa a separação radical entre a *seriedade docente* e *afetividade*. FREIRE(1986) diz ainda, que não é certo sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será tão melhor quanto mais severo, mais distante e “cinzento”, colocando-se nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que deva ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Entretanto, o que não pode-se permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da sua autoridade.

Para sobreviver, o ser humano necessita estabelecer uma relação estável com um ou mais adultos em seu ambiente. Essa relação, onde determinados padrões afetivos são desenvolvidos, fornece a base a partir da qual podem ocorrer as transformações no comportamento da criança. É, pois, na relação com determinados adultos que o indivíduo inicia a construção dos seus esquemas (perceptuais, motores, cognitivos, lingüísticos) e de sua afetividade (DAVIS, 1994:81).

A criança sente necessidade da presença dos pais ou de um outro adulto para lhe dar segurança física e emocional, levando-a à exploração do ambiente em que está inserida e, portanto, a aprender. Como elemento essencial, este interagir da criança com uma pessoa adulta, mais precisamente os pais, envolve a emoção, a afetividade. Assim, é através da interação com indivíduos mais experientes do seu

meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, como afirma Vygotsky(1991), ou forma a sua personalidade, como defende Freud (apub DAVIS, 1994: 82) .

Analisando a teoria freudiana, constata-se que o indivíduo age de acordo com a sua excitação, com a sua energia, com seus instintos. O aspecto referente às atitudes comportamentais, aos motivos, pensamentos e emoções constitui o instinto, que é a fonte de todos os impulsos básicos do indivíduo, responsável pela aparente plasticidade da natureza humana e pela versatilidade do comportamento. A maioria dos interesses do ser humano, os gostos, as preferências, os hábitos, as atitudes significam afastamentos de energia das escolhas iniciais do instinto. A teoria de Freud sobre a motivação foi baseada, solidamente, na aceitação da hipótese de que os instintos são as únicas fontes de energia do comportamento humano (HALL, 1984: 31).

Ao nascer, tem-se uma estrutura psíquica chamada Id; para agir, o recém-nascido dispõe apenas desta estrutura, que atua como um reservatório de energia instintiva. As ações do bebê quando nasce visam satisfazer as suas necessidades básicas e imediatas. A criança nasce com um determinado temperamento, com desejos e necessidades, impulsos e a percepção que é responsável e auxilia no desenvolvimento. Isso a dirige, portanto, para a busca do prazer. Essa percepção vai condicionando a criança a se relacionar com as pessoas, com o mundo de forma diferente umas das outras.

No início da vida, a sobrevivência do recém-nascido depende fundamentalmente da figura materna. À medida que cresce, se desenvolve, a criança vai, aos poucos, conferindo energia a outros elementos que passam a representar, também, fontes de prazer e vai percebendo que suas necessidades e desejos nem sempre são satisfeitos no momento que deseja, começando, então a amadurecer e a lidar com o mundo. Neste processo, ela vai formando outras duas estruturas psicológicas derivadas do Id: o Ego e o Superego. O Ego é a parte da psique que contém as habilidades, os desejos aprendidos, os medos, a linguagem, o sentido de si próprio e a consciência. O Ego é, assim, o elemento da organização da

personalidade, que consiste os desejos e necessidades que estabelecem um equilíbrio com o mundo exterior. Já o Superego, espécie de censura, de controle sobre o poder dos impulsos numa dada situação, é responsável pelo adiamento do prazer por parte do indivíduo. Constitui as normas internalizadas. Alguns comportamentos que o indivíduo não poderá ter mesmo sendo seus desejos.

Freud também enfatizou a qualidade instintiva das ligações afetivas que seriam manifestações do instinto sexual da criança. Por intermédio da sua experiência com o meio em que vive e dependendo de sua maturação orgânica, a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento que, para Freud, estariam ligados aos lugares do corpo que servem como fonte primária de prazer. O desenvolvimento da personalidade seguiria um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e, de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com adultos significativos do seu meio, em especial com o pai e a mãe (DAVIS, 1994: 83).

Portanto, merece atenção especial o tratamento e a atenção que a mãe, o pai ou outros adultos fornecem à criança, interagindo com os desejos e as necessidades do momento. Acontece, então, a construção da personalidade e da sua identidade através da construção de significados referente às ligações que o ser humano estabelece com os outros e com o mundo que o cerca, fazendo com que se diferencie das outras pessoas.

Ao considerar as opiniões de Freud sobre este assunto, é necessário esclarecer que a separação dos pais ou a perda dos laços afetivos pode ser traumática em relação ao desenvolvimento físico, social, intelectual e cognitivo da criança, especialmente quando esta é removida para um lugar estranho, com pessoas estranhas. Além disso, o período de vida durante o qual a separação ou a falta de afetividade evidencia-se traumática coincide com o período da infância que Freud postula ser especialmente vulnerável (de 0 a 6 anos). A ansiedade causada pela separação, falta ou perda da afetividade ocupa um lugar cada vez mais importante em sua teorização.

No caso de crianças de 6 anos, do Jardim III do Ensino de Educação Infantil, julgamos pertinente a análise desta fase por ser o período em que o histórico de afetividade sedimenta-se a um quadro definitivo, que sai da vulnerabilidade da fase de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, o foco de análise centra-se no resultado de um desenvolvimento afetivo, e não numa situação específica.

Uma pessoa é diferente da outra, portanto cada uma delas processa as informações ligadas à perda ou falta de afetividade de sua própria maneira, de acordo com suas características e relacionadas com a área cognitiva e emocional atingida.

A angústia nas crianças nada mais é, originariamente, do que expressão do fato de estarem sentindo a perda da pessoa amada. FREUD (1974)

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Tanto a afetividade como a inteligência são mecanismos de adaptação, que permitem ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os objetos e as pessoas, atribuindo-lhes atributos, qualidades e valores. Isso contribui para a construção de si próprio e para a obtenção de uma visão do mundo.

Algumas manifestações, como lágrimas, gritos, sorrisos, um olhar, podem indicar possíveis sentimentos de uma pessoa, incluindo assim, expressividade e comunicação. Por outro lado, o afeto é um regulador da ação, que influencia nas

atitudes do indivíduo. Dessa forma, amor, ódio, tristeza, alegria ou medo levam o indivíduo a procurar ou evitar certas pessoas ou experiências.

Na interação que professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influência decisiva que permitem relacionar várias áreas em que as tendências cognitivas específicas de cada indivíduo podem influenciar de modo significativo a falta de afetividade.

Segundo GARDNER(1995), a escola tradicional está centrada na exploração das inteligências lingüísticas e lógico - matemáticas. Para ele a escola deveria ter uma educação pessoal, centrada no aluno, onde ele não poderia ser comparado. Sua teoria de aprendizagem defende que inteligência não é apenas a capacidade de entender alguma coisa, mas também, criatividade e compreensão.

GARDNER(1995), baseou sua teoria em muitas idéias diferentes, mas a principal delas sustenta que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades – para compor uma música, construir um computador ou uma ponte, organizar uma campanha política, produzir um quadro, além de muitas outras, e que todas estas atividades requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência.

Para GARDNER(1995), as pessoas possuem capacidades, da quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto.

A teoria de Gardner pressupõe que:

- As inteligências podem ser estimuladas: o contexto social, a escola, a oportunidade de explorar e realizar atividades diferentes são fatores que podem intervir no desenvolvimento das inteligências.
- As inteligências se combinam de forma única em cada pessoa: cada pessoa nasce com todas as inteligências que se desenvolverão durante sua vida, de modo único.

O que se propõe é a criação de um ambiente positivo, que incentive os alunos a imaginar soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões.

Nesse ambiente, a autonomia é estimulada e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações, em um processo permanente de refinamento das idéias discutidas.

À medida que se sente em um meio sobre o qual pode agir e no qual pode discutir, decidir, realizar e avaliar, o aluno adquire condições para a aprendizagem e vive situações favoráveis a ela. Dessa forma, nosso trabalho educativo não pode se realizar de maneira eficaz a não ser na situação de classes cooperativas.

É preciso que os alunos, enquanto estão na classe, se sintam trabalhando em um lugar que tem sentido para eles, podendo assim se engajar na própria aprendizagem.

O ambiente da sala de aula pode ser visto como uma oficina de trabalho de professores e alunos, um espaço estimulante e acolhedor, de trabalho sério, organizado e alegre.

Pensando assim, os instrumentos úteis para a realização das atividades precisam estar ao alcance de todos, em uma organização funcional e sugestiva. É possível reservar na sala de aula um canto para deixar os livros, jogos, material para recorte e colagem, quebra-cabeças, etc. a classe também pode ser organizada de modo a gerar espaços para desenvolver atividades em grupo, realizar trabalhos em duplas ou individualmente e oferecer condições para o professor conversar com a classe toda.

É fundamental prever um espaço para expor os registros feitos, as produções coletivas, as conclusões e descobertas. O ideal é aproveitar paredes, portas, armários, murais, móveis e outros espaços, na classe e fora dela, para afixar

registros e informações. O trabalho exposto revela a metodologia usada pelo professor, destaca autorias, fixa e revela idéias, mostra hipóteses a respeito das noções que os alunos vêm desenvolvendo, permite intercâmbio de impressões e de soluções entre os colegas.

O importante nessa organização toda é que seja estabelecido um contrato entre professor e alunos, para o bom andamento das atividades na comunidade-classe e, conseqüentemente, na comunidade-escola. Dessa forma, todos terão consciência dos papéis e das atribuições de cada um no processo de trabalho escolar, percebendo que há muitos pontos de contato entre as diferentes funções, mas há também especificidade inerentes a cada uma.

2.2 A importância da comunicação na relação educativa

Na organização do espaço e do ambiente, é fundamental o papel da comunicação entre todos os envolvidos no processo de trabalho da classe. A comunicação define a situação que dá sentido às mensagens trocadas. Portanto, ela não se resume à transmissão de idéias e fatos; trata-se, principalmente, de oferecer novas formas de ver essas idéias, de pensar e relacionar as informações recebidas, de modo a construir novos significados.

Segundo a proposta de Franta¹ e colaboradores, é importante para os educadores conhecer, saber, ser informado a respeito de uma educação que ajude no crescimento do educando. Mas uma informação que leve a "uma sensibilização e por fim a uma iniciação aos processos concretos que favoreçam o nascer do comportamento educativo desejado. (MARMILICZ, 1999, p.17)

A comunicação pede o coletivo, e se transforma em redes de conversação nas quais os pedidos e os compromissos, as ofertas e as promessas, as consultas e as resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente. Todos os membros da organização participam da criação e da manutenção desse processo.

¹ Herbert FRANTA, *Interazione Educativa. Teoria e Prática*, Roma, LAS, 1977,5.

Nesse aspecto a linguagem aparece como elemento construtivo da comunicação, enquanto meio do aluno expressar-se e como um ato com significados carregados de emoção e motivação.

Segundo MARMILICZ (1999, p.133): "A motivação indica fatores internos ao sujeito que, junto aos estímulos da situação, determinam a direção e a intensidade da conduta daquele sujeito no momento preciso."

A comunicação desempenha um papel importante na construção de elos de ligação entre as noções intuitivas dos alunos e a linguagem simbólica da escola. Desempenha também um papel-chave para a construção de relações entre as representações físicas, pictóricas, verbais, gráficas e escritas em relação às diferentes noções e aos diferentes conceitos abordados nas aulas.

Interagir com os colegas auxilia os alunos a construir seu conhecimento, aprender outras formas de pensar nas idéias e tornar mais claro seu próprio pensamento – enfim, ajuda-os a construir significados, pois "ensinar não é só falar, as se comunicar com credibilidade". (MORAN et al. 2000, p.62)

Representar, ouvir, falar, ler e escrever são competências básicas de comunicação. Por isso, se sugere que o ambiente previsto para o trabalho contemple momentos para:

- Produção e escrita de textos;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de jogos;
- Elaboração de representações pictóricas;
- Elaboração e leitura de livros pelos alunos.

Variando os processos e as formas de comunicação, amplia-se o leque de possíveis significados para uma idéia surgida no contexto da classe.

Quando colocada em evidência, a idéia de um aluno provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem no decorrer da discussão.

2.3 O papel dos alunos nas atividades

Nas primeiras ações planejadas a partir da teoria das inteligências múltiplas, o professor desempenha o papel de estimulador das competências e organizador das atividades. No entanto, com o passar do tempo, ele vai propiciando condições para os alunos se tornarem responsáveis pela aprendizagem e também pelo aprimoramento de seu espectro de competências.

Os alunos são tratados como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias; para tanto, precisam ter a oportunidade de interagir e relacionar-se com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos.

É fundamental que as atividades selecionadas incentivem os alunos a resolver problemas, sejam eles cognitivos, sociais, afetivos, etc., tomar decisões, perceber regularidades, analisar dados, discutir e aplicar idéias; as atividades devem estar sempre relacionadas com situações que tragam desafios e levem problemas que precisam ser resolvidos, ou que dêem margem à criação.

As atividades propostas devem permitir que os alunos se sintam capazes de vencer as dificuldades com as quais se defrontam e de tomar a iniciativa para desenvolvê-las de modo independente. Percebendo o próprio progresso, eles se sentem mais estimulados a participar ativamente. Progressivamente, e de acordo com o desempenho dos alunos, as atividades vão se tornando cada vez mais complexas.

Estimular o aluno a controlar e corrigir seus erros, refletir sobre seus atos, rever suas respostas e observar seu progresso permite que ele identifique os pontos em que falhou e aqueles em que foi bem-sucedido, procurando entender por que isso ocorreu.

A consciência dos acertos, erros e lacunas ajuda o aluno a compreender seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender. E as atividades selecionadas pelo professor precisam favorecer tais possibilidades.

A execução de todas as tarefas propostas nas atividades requer uma combinação de inteligências. Essas tarefas variam – de situações relativamente direcionadas pelo professor a outras em que os alunos podem agir livremente, decidindo o que fazer, e como.

Em todas as situações, tanto as colocações do professor quanto as dos alunos podem ser questionadas, desde que haja um clima de trabalho adequado à participação de todos e à elaboração de questões.

Isso só ocorre se todos os membros do grupo respeitarem e discutirem as idéias dos outros.

Os alunos devem perceber que ser capaz de explicar e justificar seu raciocínio é tão importante quanto ouvir e respeitar as explicações dos colegas; e que saber como resolver um problema é tão importante quanto obter sua solução.

De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, cada inteligência deve apresentar um grupo de componentes que formam a base dos mecanismos de processamento de informações necessários para lidar com um determinado tipo de situação. Gardner propõe que talvez seja possível definir a inteligência humana como um mecanismo neural ou um sistema computacional, geneticamente programado para ser ativado por certos tipos de informação (GARDNER, 1995). Esse sistema é desdobrado em sete componentes:

- **Inteligência lingüística:** se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas). Particulares notável em poetas e escritores, também é desenvolvida por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores, por exemplo.

- **Inteligência lógico – matemática:** como diz o nome, é características de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico – dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, á idéia tradicional de inteligência. Cientistas, advogados, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais esta inteligência se destaca.

- **Inteligência musical:** envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência – como, por exemplo, muitos músicos famosos da música popular brasileira – em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la.

- **Inteligência espacial:** corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. Um mestre de xadrez usa imagens visuais e a inteligência espacial para planejar suas estratégias. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nesta área. A

inteligência espacial estaria presente em arquitetos, pilotos de Fórmula-1 e navegadores, por exemplo.

- **Inteligência corporal cinestésica:** é uma das competências que as pessoas acham mais difícil de aceitar como inteligência. Cinestésia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo – movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o alto controle corporal quanto à destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem – desenvolvida.

- **Inteligência interpessoal:** inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade de relacionamento com os outros, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

- **Inteligência intrapessoal:** é a competência de uma pessoa para ser exemplo de alguém, capaz de refletir sobre suas emoções e depois transmiti-las para outros. Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal. É a habilidade para Ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo e a habilidade de usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Essa capacidade também aparece em líderes políticos.

Devemos pensar nessas sete inteligências pelo menos como sete habilidades que caracterizam nossa espécie e que se desenvolveram ao longo do tempo. De maneira geral, todos nós temos parcelas expressivas de cada uma delas, mas o que nos diferencia é a maneira pela qual elas se configuram, ou o perfil de nossos pontos fortes e fracos. Além disso, uma inteligência nunca se manifesta isolada, no comportamento humano. Cada tarefa, ou cada função, envolve uma combinação de inteligência.

O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma idéia de como desenvolvê-lo.

2.4 A perspectiva de ampliar

Do ponto de vista de GARDNER(1995), embora não se esteja acostumado a usar o termo “inteligência” para abranger uma quantidade grande de habilidades, essa mudança lingüística é necessária para ajudar a reconhecer os diversos campos valorizados pelas sociedades de todo o mundo.

O uso mais amplo do termo “inteligência” levou algumas pessoas a perguntar: Por que sete? Por que não setenta, ou setecentas? Nada há de mágico no número sete. Com o passar do tempo e a observação, segundo o próprio GARDNER(1995), poderemos constatar que essa proposta deixou de lado certas inteligências, ou incluiu outras que não deveriam compor o espectro. Esse espectro é compreendido como o conjunto de habilidades ou de competências, que formam as inteligências múltiplas – com todas suas combinações, variações e “totalidades”.

O grande valor da teoria das inteligências múltiplas reside na introdução de critérios de análise que os pesquisadores podem usar para debater o conceito de inteligência. Recentemente, Gardner apresentou uma oitava inteligência, a **naturalista**, relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente. Alguém que é sensível ao mundo natural, como por exemplo, um jardineiro, um fazendeiro ou um paisagista, possui essa inteligência bem- desenvolvida.

2.5 Pontos fundamentais da teoria

Alguns princípios fundamentais podem ser destacados na teoria das inteligências múltiplas:

1- O número de competências que pode ser associado à inteligência não é definitivo, no é o centro da teoria. O fundamental consiste em perceber o caráter múltiplo da inteligência e a possibilidade de vermos suas manifestações como uma teia de relações tecidas entre todas as dimensões possíveis, e não mais sob a perspectiva de algo que possa ser medido ou como um conjunto de habilidades isoladas.

2- Apesar das distinções, as inteligências interagem. Nada seria feito, ou nenhum problema se resolveria, se as distinções e a independência impedissem as inteligências de trabalharem em conjunto. GARDNER (1995) considera, por exemplo, que seria difícil resolver um problema de matemática sem utilizar também as dimensões lingüísticas e espacial. Mais que isso, ele afirma que cada papel cultural assumido pelo indivíduo na sociedade, seja qual for o grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligência.

3- A inteligência não é única e não pode ser medida. GARDNER(1995) afirma que sua teoria se contrapõe a esse modo de pensar a inteligência porque questiona o conceito tradicional, uma vez que tem uma “visão pluralista da mente”. Essa visão reconhece muitas facetas diferentes e separadas do conhecimento e da percepção humana, acreditando que as pessoas têm forças e estilos de aprendizagem e conhecimento diferenciado, e até contrastantes. Esses aspectos jamais poderão ser medidos ou padronizados e são desenvolvidos em uma combinação entre fatores biológicos, culturais, sociais e tecnológicos, ao longo de toda a vida de cada pessoa.

2.6 As contribuições para a educação

São inúmeras as possíveis contribuições de uma teoria como a das inteligências múltiplas para prática escolar. Da organização do trabalho do professor à reflexão aceita do planejamento curricular, ou o papel da comunidade na escola, muitas coisas podem ser revistas, confirmadas ou modificadas. No entanto, antes de analisar os reflexos dessa teoria na prática escolar é preciso pensar a respeito dos conceitos anteriores de inteligência e de sua utilização na educação.

Segundo MORAN, et al. (2000, p. 95):

Os processos pedagógicos que levam em consideração os oito diferentes tipos de inteligências possibilitarão ao indivíduo uma visão interdisciplinar, que favorece a formação do homem sensível, responsável, competente, crítico, transformador, solidário, que luta pelos processos de justiça, de paz, de honestidade, de igualdade, de amorosidade.

As diversas concepções anteriores de inteligência valorizam apenas as inteligências lingüísticas e lógico- matemática e se baseavam na crença de que a inteligência humana é totalmente determinada por fatores hereditários. Assim, ao se adotar a concepção de inteligências múltiplas, é inevitável que sejam desencadeadas profundas mudanças na prática escolar.

A crença de que a inteligência era apenas hereditária, algo único e passível de meditação, exerceu grande influencia nas questões de ensino escolar, especialmente após a fase da apologia dos testes, em diferentes partes do mundo.

Segundo ASSMANN (1999, p.117)

"Fica sublinhado, desse modo, que Gardner assume, como ponto de partida, a existência, no sistema neurológico, de mecanismos de processamento da informação adequados ao tratamento de tipos específicos de informação que o indivíduo encontra em seu meio, mas o faz ficando bastante preso ao modelo informático - computacional."

Pautando-se pela concepção unidimensional de inteligência, a escola passou a adotar uma visão uniforme de organização e a trabalhar para desenvolver

indivíduos “realmente inteligentes”. Assim, as escolas adotaram um currículo essencial e selecionaram um conjunto de fatos que todos, igualmente, deveriam conhecer.

Muitos dos estudos da inteligência desenvolvidos pelos pesquisadores se valiam de testes que, aplicados em grande escala no sistema educacional, serviam de base para classificar os alunos. Os indivíduos que não obtinham boas avaliações nos testes escolares eram classificados como atrasados, fracos, lentos ou pouco inteligentes.

A escola não se preocupava em detectar as causas do fracasso de determinados indivíduos, fracasso esse considerado inevitável devido a sua “falta de inteligência”. Afinal, como se poderia auxiliar pessoas que, pelo se supunha, havia nascido pouco ou imediatamente inteligentes, a superar suas dificuldades?

Os melhores alunos, aqueles com quociente de inteligência (QI) mais alto, estariam predestinados a ter sucesso na vida, seguir as melhores carreiras profissionais e ir para as melhores universidades. Essa perspectiva se baseava na existência de um conjunto básico de competências e em uma gama determinada de conhecimentos que, supostamente, todos os indivíduos de nossa sociedade deveriam dominar.

De acordo com essa concepção, alguns indivíduos eram mais capazes que outros, sendo previsível que dominassem mais rapidamente os conhecimentos transmitidos pela escola.

As escolas deveriam ser organizadas de maneira a garantir aos mais talentosos a possibilidade de chegar ao topo e, ao mesmo tempo, permitir que o maior número possível de alunos atingisse o conhecimento básico, da maneira mais eficiente possível.

Sem dúvidas, houve professores e pesquisadores da área de educação que, em diferentes momentos, perceberam as falhas e as insuficiências de um ensino

seletivo, que perdia pelo caminho uma grande quantidade de alunos. Também é inegável que, a partir da percepção do fracasso, refletido no alto índice de reprovação e mesmo de abandono da escola, educadores de diferentes áreas analisaram esses problemas e propuseram as mais diversas soluções para tentar solucioná-los.

No entanto, apesar de tantas tentativas, ainda hoje predomina a concepção de educação classificatória. Falou-se, com justa razão e necessidade, em mudanças metodológicas, em valorização da qualificação profissional do professor, em usar técnicas e materiais variados, em permitir que o aluno construa seu próprio conhecimento e assim por diante.

Segundo FIALHO (2001), "uma vez disparada por um momento apropriado, uma emoção aciona uma cascata de sub-objetivos que chamamos de pensar e agir."

Talvez em nenhum outro momento da pesquisa educacional os pesquisadores das universidades tenham produzido tantos e tão relevantes trabalhos a respeito do fracasso escolar. Contudo, os problemas continuam; e, mesmo sob pena de ouvir protestos veementes em sentido contrário, é preciso dizer que as mudanças ocorridas foram tímidas – democraticamente, tanto em escolas públicas quanto nas particulares, se mantém a prática de uma educação classificatória.

A possibilidade de mudar esse quadro depende de um trabalho árduo por parte de todos os envolvidos no processo educacional – do governo aos cidadãos, passando pelos professores e pesquisadores. Todos têm um papel relevante nesse movimento de mudança.

Um dos principais requisitos para que uma ruptura real aconteça consiste em repensar a concepção de inteligência que permeia as ações docentes.

2.7 Perspectivas de mudanças

Tomando por base a concepção de inteligências múltiplas, vislumbramos a possibilidade de pensar uma educação escolar bem diferente da que predomina hoje em nossas escolas. A visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição; reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes.

Uma escola que leve em consideração a teoria de GARDNER(1995) deve ter como propósito desenvolver as inteligências e auxiliar as pessoas a atingir harmonia em seu espectro de competências.

Para GARDNER (1995), o propósito da escola deveria ser educar para a compreensão e para ajudar os alunos a encontrar seu próprio equilíbrio. Ao receber essa ajuda, a pessoa se sente mais engajada e competente, e portanto mais inclinada a servir à sociedade de maneira construtiva.

Há muitas vantagens em adotar o referencial das inteligências múltiplas como uma das bases teóricas do trabalho na escola. Talvez a primeira delas seja partir do princípio de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira.

Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser “inteligentes” não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros.

2.8 Um outro olhar para o aluno

Um dos pontos vantajosos da teoria das inteligências múltiplas no trabalho com educação escolar é a crença de que todo aluno tem potencial para se desenvolver intensamente em uma ou em várias áreas, pois é possível observar e

estimular as diferentes competências dos indivíduos. Tal maneira de olhar para o aluno permite que a escola crie condições para interferir no desenvolvimento e no treino das competências. Ao mesmo tempo, torna possível acompanhar individualmente os resultados da prática pedagógica e adotar uma atitude de constante reflexão a respeito dos sucessos e insucessos no trabalho docente.

Segundo GARDNER (1995), a escola precisa superar o pensamento 'estilo QI', e não mais enfatizar os testes padronizados, a procura de um indivíduo médio e de leis gerais de aprendizagem.

Para GARDNER(1995), a escola deveria ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las, e ao mesmo tempo garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual.

Nesse sentido, seria papel da escola buscar uma educação centrada no indivíduo – mas não individualista, que levasse a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada aluno.

Na educação centrada no indivíduo, uma crescente porcentagem de alunos encontraria seu lugar, cada um se sentiria bem consigo mesmo e teria a possibilidade de se tornar um membro positivo de sua comunidade.

Em relação a essa nova escola, a teoria das inteligências múltiplas aponta ainda a necessidade de que a educação busque:

- Estimular nos alunos o profundo entendimento de umas poucas disciplinas básicas (línguas, matemática, ciências, história, geografia e artes);
- Encorajar as crianças a utilizar esse conhecimento para fazer tarefas com as quais se deparam dentro e fora da escola;
- Incentivar o desenvolvimento uma mistura singular de inteligências em cada aluno;
- Apoiar-se na comunidade e em seus serviços para as atividades extracurriculares;

- Oferecer disciplinas opcionais, com liberdade de escolha para os alunos;
- Aceitar o desafio de articular um ambiente ilimitado e intencional;
- Criar um ambiente para que os alunos se sintam livres para explorar novos estímulos e situações desconhecidas;
- Propiciar o engajamento dos alunos em projetos coletivos e individuais;
- E, finalmente, auxiliar os alunos a aprender e documentar seu trabalho e seu processo de aprendizagem.

Por fim, com essa teoria surge também a possibilidade de olhar o aluno por inteiro, não apenas como uma cabeça que se desenvolve lingüística e matematicamente. Quando existe um padrão único e preestabelecido de competência, é inevitável que muitos alunos acabem se sentindo incompetentes, especialmente porque esse padrão costuma super-valorizar os aspectos lingüísticos e lógico – matemático.

Ao ampliar, como professores e cidadãos, nossa visão acerca da relatividade de ‘ser competente’ e de como essa expressão apresenta aspectos diferenciados em cada indivíduo, se proporciona aos alunos a possibilidade de realizar com maior sucesso seu potencial intelectual.

Não se trata de olhar o aluno de modo relativista, nem conformista, ou ainda de maneira paternalista, mas de assumir as diferenças e buscar trabalhar com elas, fazendo com que a inteligência, uma vez democratizada, seja usada a favor do aluno, e não contra ele.

Ao se partir da hipótese teórica de que as noções psicanalíticas de Freud fundamentam o quadro da afetividade da criança de 6 anos, pretende-se traçar um paralelo entre essas noções e o desdobramento das inteligências múltiplas de Gardner. Quer dizer, pretende-se analisar em que medida as questões de afetividade atingem o quadro de aprendizagem, multifacetado nas sete inteligências: lingüística, lógico - matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Enquanto isso, pode-se aceitar que o vínculo afetivo é o ponto central através do qual gira a vida de uma pessoa, não só enquanto criança, mas também durante toda a vida do ser humano. É deste vínculo que é retirado o prazer da vida e toda a sua força e prazer a outras pessoas, auxiliando, assim, os que enfrentam dificuldades nas diversas áreas do conhecimento e impedindo que outras pessoas venham a enfrentá-las.

A maneira como a criança aprendeu por um processo de construção influenciado tanto pelo equipamento individual como pelas relações afetivas e o meio ambiente, ou seja, a maneira como ela representa internamente tanto a si mesmo como aos outros e aos vínculos existentes em sua vida, vai determinar em grande parte suas possibilidades de vincular-se e de desenvolver-se plenamente ao longo de sua história.

Para tanto, é necessário tornar conscientes conteúdos, atitudes, comportamentos que estão inconscientes, pois existem desejos, necessidades e falta de afeto que podem ser resolvidos.

2.9 Afetividade segundo VYGOTSKY

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico. As situações concretas da atividade humana, objeto de interesse de áreas aplicadas como a educação, por exemplo, também pedem uma abordagem mais orgânica do ser humano: as lacunas explicativas tornam-se óbvias quando se enfrenta indivíduos e grupos em situações reais de desempenho no mundo.

No caso de VYGOTSKY (1991), os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino – aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos. Em termos contemporâneos, Vygotsky poderia ser considerado um cognitivista, na medida em que se preocupou com a investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica.

VYGOTSKY (1991) menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. A separação do intelecto e do afeto, diz VYGOTSKY (1991): “enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

“A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho

inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade”(VYGOTSKY 1991).

Além dos pressupostos mais gerais de sua teoria mencionados, várias são as “portas de entrada”, em sua obra, que permitem uma aproximação com a dimensão afetiva do funcionamento psicológico. Em primeiro lugar escreveu diversos textos sobre questões diretamente ligadas a essa dimensão (emoção, vontade, imaginação criatividade), a maior parte deles não traduzidos do russo e muitos não publicados nem mesmo na União Soviética.

Dentre as grandes contribuições teóricas deste século para a especial, a obra dos cientista russo Levy Vygotsky apresenta-se em destaque. Apesar de ter vivido apenas 37 anos, ele nos deixou trabalhos extremamente significativos e contemporâneos.

A partir do trabalho com formação de professores de crianças com os mais diversos tipos de deficiências, Vygotsky interessou-se pela pessoa com anormalidades físicas e mentais. Dedicou vários anos de sua pesquisa a esse estudo não só com o objetivo de ajudar na reabilitação das crianças deficientes, como também de melhor compreender o desenvolvimento dos processos mentais do ser humano.

Na educação especial, grandes contribuições podem ser observadas no conjunto da sua obra, onde um dos conceitos que se pode destacar é o da zona de desenvolvimento proximal. A partir deste conceito percebe-se as possibilidades de desenvolvimento das crianças com necessidades especiais na escola regular e observa-se que tanto o meio social e cultural, como o professor e demais alunos das escolas poderão funcionar como mediadores entre a criança e os objetos culturais, ajudando na formação da funções psicológicas superiores.

Para VYGOTSKY (1991, p.237) essas formações psicológicas são produto da influência social sobre o ser humano, são a representação e o fruto do ambiente cultural externo na vida do organismo. Toda pessoa tem essas formas, mas

dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa, e, em outra, encontra-se em embrião.

Ressaltada a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal para a aprendizagem, se aborda nesse trabalho, um dos postulados que Vygotsky coloca como fundamental nesse processo, qual seja, a teoria da mediação. Segundo ele, para que haja desenvolvimento, o fator cultural apresenta-se como determinante e os fenômenos psicológicos são resultantes das transformações genéticas ocasionadas a partir da atuação do sujeito no contexto social e cultural.

Para Vygotsky o meio é fator determinante para a construção das estruturas mentais onde cada indivíduo aparece como ativo participante de sua própria existência, construída na inter-relação com outros sociais. Dentro de cada estágio do seu desenvolvimento a criança desenvolve a capacidade com a qual ela pode, competentemente, afetar o seu meio e a si mesma (VYGOTSKY, apud Vasconcelos & Valsiner, 1995, p.46). Essa capacidade vai acontecendo ao longo do desenvolvimento, onde o indivíduo internaliza as formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Nesse sentido podemos dizer que todas as funções psíquicas são de natureza e origem e social, onde o indivíduo, sozinho, não dispõe de estruturas internas capazes de promover um desenvolvimento pleno. Isso significa que, de um lado o meio sociocultural é condição necessária para a constituição do psiquismo humano e, de outro, que essa constituição não é da origem biológica, mas sim, de origem cultural. Sendo assim, entendemos que o conhecimento se dá no movimento dialético entre os atores sociais, onde estar junto, em relações mecânicas não é o suficiente para que ele ocorra, mas sim nas experiências de trocas, no confronto das idéias, na cooperação, no movimento de dar e receber. Esses pressupostos reforçam nossa crença na inclusão do aluno portador de necessidades especiais na sala de aula regular, partindo do princípio de que a heterogeneidade favorecerá o desenvolvimento desses alunos, podendo ser um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos e cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1997. p. 110).

De acordo com essa idéia, a inclusão poderá ser um caminho com maiores possibilidades de ganhos na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Quanto menos restrito, mais aberto o plural for o meio em que o indivíduo se desenvolve, melhor será para a produção de educação e cultura. A diversidade proporcionará benefícios através de situações de interação distintas, proporcionadas pelo convívio com os mais diversos níveis intelectuais, além de ritmos e idades diferentes, o que certamente levará a um maior enriquecimento do universo particular de cada um.

Nos seus estudos sobre as deficiências, VYGOTSKY (1991) discordava da educação entre iguais, da educação voltada para a homogeneidade, criticava as formas de avaliação e classificação das crianças para em seguida inseri-las em grupos uniformes, defendia também que o trabalho educativo a partir de grupos de diferentes níveis de funcionamento proporciona a criança a transformação de suas capacidades. Nesse sentido, é pertinente a afirmação de BROWN (1989, p. 25), quando diz que as escolas especiais proporcionam às crianças deficientes um ambiente demasiado restrito, que resulta empobrecer e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos em função da sua eficácia e ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e a discriminação.

Segundo VYGOTSKY(1991) a criança devia ter o direito ao desenvolvimento através da sua experiência com as diferenças, mesmo que para ter acesso a esse saber diferenciado fosse preciso usar caminhos (GÓES, 1996, p.47). A busca por esses caminhos especiais que facilitem a aprendizagem é um papel da instituição escolar, que é o lugar, por excelência, onde deve ocorrer a socialização do saber sistematizado universalmente. Para que esse saber ocorra de forma competente, é necessário a intervenção deliberada do professor, através do uso de estratégias pedagógicas especiais que proporcionem a interação dos alunos com seus colegas e com ele próprio.

Nossa crença é de que a intervenção pedagógica adequada através da utilização de estratégias especiais, tais como jogos pedagógicos diversos, literatura

infantil, atividades plásticas, produções de textos com relatos de diferentes formas, individual, em duplas, em grupos e auto - correções, amplie o nível de aprendizagem do aluno, possibilitando um marco para os desafios. Sendo assim, essas estratégias podem também trazer vantagens para o professor, se ela for vista como um instrumento de possibilidade renovação da sua prática pedagógica. Além de principal agente na trajetória dos alunos nesse processo, o professor é também o mediador mais importante nessas interações entre os alunos e os objetos do conhecimento. Cabe a ele, não só estimular essas interações, mas principalmente promovê-las no seu dia a dia em sala de aula, adotando uma posição de busca do significado das condutas dos seus alunos para uma intervenção pedagógica mais adequada.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com alunos especiais, pode-se reportar a VYGOTSKY (1991, p. 226-228-237) quando ele diz que não se pode olhar um defeito como algo estático e permanente (...) um defeito pode funcionar como poderoso estímulo no sentido da reorganização cultural da personalidade (...) só precisa saber as possibilidades de compensação e como fazer uso delas (...) uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada, em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural (...) O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados de uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais forte.

Essa afirmação reforça a tese de que o ingresso de uma criança com necessidades especiais na sala de aula regular, aumentará sobremaneira suas possibilidades de conhecimento. Nesse sentido pode-se afirmar que a escola regular é, potencialmente, um espaço que permite muito mais a vivência de experiências significativas e diversificadas do que instituições educacionais que primam pela homogeneidade. É necessário que os educadores que fazem a educação especial bem como os profissionais de educação de modo geral acreditem na importância

dessa teoria e a partir dessa crença busquem estratégias e instrumentos para que a escola possa se preparar para trabalhar com todos os alunos.

Para VYGOTSKY (1991), zona de desenvolvimento proximal é “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar pela capacidade de solucionar independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”

2.10 A afetividade segundo WALLON

Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo - emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.

Desta maneira, a caracterização que apresenta a atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano

foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório - motor necessário à exploração da realidade.

A partir daí, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

A idéia de fases do desenvolvimento da inteligência é bastante familiar; bem menos comum é a noção de etapas da afetividade, fora da psicanálise, onde ela se aplica a uma sexualidade que se desenvolve à margem da racionalidade. Aqui existe a suposição de que ela incorpora de fato as construções da inteligência, e por conseguinte tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros.

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição

afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva.

Em seu último grande momento de construção, a puberdade, retorna para o primeiro plano um tipo de afetividade que incorporou a função categorial (quando esta se construiu, evidentemente). Nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc. Não atendê-las tende a ser percebido como desamor; o que ocorre freqüentemente entre adolescentes e seus pais, quando estes persistem em alimentá-los com um tipo de manifestação que não corresponde mais às expectativas da sua nova organização afetiva.

Segundo TAILLE(1992), enfrentando o risco do esquematismo, se falará então em três grandes momentos: afetividade emocional ou tônica; afetividade simbólica e afetividade categorial: o qualificativo corresponde ao nível alcançado pela inteligência na etapa anterior.

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural.

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre inteligências e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto.

Nesta vinculação está uma das mais belas intuições da teoria walloniana: a de que a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais. Neste sentido, a construção do objeto está a serviço da construção do sujeito: quem fala é nitidamente o psicólogo, e não o epistemólogo. O produto último da elaboração de uma inteligência, concreta, pessoal, corporificada em alguém, é uma pessoa. A construção da pessoa é uma auto construção.

O processo que começou pela simbiose fetal tem no horizonte a individualização. Paradoxalmente, poder-se-ia afirmar desta individualização que ela vai de um tipo de sociabilidade para outro, através da socialização. Não há nada mais social do que o processo através do qual o indivíduo se singulariza, constrói a sua unicidade. Quando ele superou a dependência mais imediata da interpessoalidade, prossegue alimentando-se da cultura, isto é, ainda do outro, sob a forma, agora, do produto do seu trabalho. Poderá agora “socializar-se” na solidão.

Este longo caminho leva de uma forma de sociabilidade a outra. Nunca o ser “geneticamente social” a que se refere Wallon (apud TAILLE, 1992), poderia passar por uma fase pré-social. O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva. Com o passar do tempo, a esta forma primitiva se acrescenta a outra, mas, em todos os momentos da história da espécie, como da história individual, o ser humano dispõe de recursos para associar-se aos seus semelhantes.

A idéia da construção da unicidade é luminosa; ela tem uma dimensão trágica, entretanto, no seu destino de obra muito frágil e sempre inacabada. A apreensão de si mesmo parece tão fugaz quanto uma bolha de sabão, ameaçada pelas simbioses afetivas, pelos estados pessoais de emoção ou mesmo de mero cansaço.

Alguns dos aspectos desta interpretação da pessoa parecem aplicar-se aos versos do poeta:

Perdi-me dentro de mim

Porque eu era labirinto

E agora quando me sinto

É com saudades de mim.

CAPÍTULO III

3. A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

Os altos índices de evasão e repetência, tendo como causas o fracasso escolar, a carência afetiva, a falta de estímulos, incentivos e motivação por parte da família e dos educadores, têm impulsionado os profissionais ligados à educação e buscarem novas alternativas de atuação, visando reverter este quadro.

Há vários anos, os problemas educacionais no Brasil têm sido objeto de pesquisa de muitos estudiosos, atribuem como causa dos problemas de aprendizagem, os problemas individuais dos alunos. Esta idéia lamentavelmente também é compactuada por alguns professores, revelando-nos a existência de um ensino conservador que, geralmente, impõe todas as culpas ao próprio aluno.

Dentre os educadores brasileiros que se preocupam com as causas e conseqüências deste problema temos PATTO (1990) que, nos seus estudos, constatou que a educação brasileira nas últimas décadas tem se caracterizado pela tendência de atribuir os sucessos e fracassos dos alunos exclusivamente os fatores individuais. Por outro lado, esta mesma educadora, nesta mesma obra, enfoca a existência de uma tendência de mudança na educação brasileira, na medida em que, visando superar estas idéias de se atribuir os fracassos dos alunos a fatores individuais, vários educadores têm se interessado por novos estudos e, conseqüentemente, por formas diferenciadas de atuação.

Estes educadores têm enfatizado a importância e a necessidade de se refletir sobre a própria prática e sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento

cognitivo, afetivo e psicomotor, implícitas no processo de ensino e aprendizagem, buscando meios alternativos para o sucesso dos alunos.

Neste clima de interesse por alternativas de sucesso escolar associado às influências de experiências educacionais, bem sucedidas, desenvolvidas em outros países e, que a partir dos anos 60 passaram a ser mais conhecidas e divulgadas no Brasil é que vão ocorrer as primeiras iniciativas de atuação Psicopedagógica no nosso país.

A partir deste contexto, as contribuições da psicopedagogia passam a ser mais conhecidas e socializadas no Brasil. Acredita-se que a primeira experiência Psicopedagógica no país ocorreu em 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da “Escola Guatemala” na então Guanabara. O SOPP, tinha como meta desenvolver a melhoria da relação professor – aluno, aluno - família e criar um clima mais receptivo para a aprendizagem, aproveitando para isso as experiências anteriores dos alunos.

Ao mesmo tempo em que as experiências do SOPP eram desenvolvidas, várias clínicas Psicopedagógicas se proliferaram em diversos estados brasileiros. Estas clínicas voltavam-se, geralmente, para o atendimento de crianças que eram encaminhadas pelas escolas, por apresentarem baixo rendimento escolar.

Como se pode notar, a psicopedagogia no Brasil é uma área de estudo relativamente nova e que consegue se articular melhor após a criação, em 1980, da “Associação de Psicopedagogo de São Paulo” que em, 1988, transforma-se na “Associação Brasileira de Psicopedagogia”.

Ao longo de sua existência a associação tem promovido vários encontros e congressos, visando dentre outras coisas refletir sobre: a formação do Psicopedagogo, a atuação Psicopedagógica objetivando melhorias da qualidade de ensino nas escolas, a identidade profissional do Psicopedagogo, o campo de estudo e atuação do Psicopedagogo, o enfoque Psicopedagógico multidisciplinar.

A formação do Psicopedagogo em nosso país deverá ocorrer através de cursos de especialização em nível de pós- graduação, por escolas ou instituições credenciadas. A tendência atual de formação e ação Psicopedagógica tem se voltado mais para uma abordagem institucional preventiva, do que para uma abordagem clínica. Acredita-se que isto se deve, dentre outros fatores, à própria clientela que tem procurado os cursos regulares de especialização.

Segundo a “Associação Brasileira de Psicopedagogia”, há alguns anos atrás o curso de Psicopedagogia era procurado por especialistas, que exerciam atividades em clínicas e buscavam subsídios para atuar com as patologias e com os distúrbios de aprendizagem. Atualmente estes cursos são procurados por profissionais que atuam nas escolas e que, frente às novas pesquisas e à realidade educacional, vêm em busca de subsídios para uma ação preventiva, visando evitar ou superar possíveis dificuldades de aprendizagem na própria unidade escolar.

O Psicopedagogo atua diretamente junto ao educando que apresenta “problemas” de aprendizagem, na tentativa de identificar os fatores que interferem ao seu processo de aprendizagem e de ajudá-lo a superar as dificuldades, através de um acompanhamento “remedial”. Essa atuação se define necessariamente como um mediador entre a instituição social escola e a instituição social família, ambas preocupadas com os sintomas de “fracasso” da criança. Em decorrência do seu papel de mediador, o Psicopedagogo lida com perplexidades de natureza diversa:

- a perplexidade da escola, que não consegue entender por que certas crianças não aprendem a ler e a escrever. Não encontrando outra saída senão a de rotulá-las (apressadamente) de portadoras de algum “distúrbio de aprendizagem”, a escola não reluta em encaminhá-las para especialistas vários, eximindo-se, assim, de qualquer responsabilidade’;
- a perplexidade das famílias que, até enviarem os filhos para a escola, não haviam identificado, no comportamento habitual dessas crianças, nenhum sintoma preocupante, mas que assumem os “distúrbios” atribuídos às crianças, a partir do diagnóstico patologizante da escola (instituição que a sociedade representa como competente para opinar sobre questões e ensino/aprendizagem);

- a perplexidade das próprias crianças, que muitas vezes não entendem a escola, o seu discurso e as atividades que ali são chamadas a desempenhar. Perplexas com o tratamento que passam a receber na escola e, conseqüentemente, em casa, acabam por incorporar o rótulo a elas atribuído e por comportar-se segundo expectativas geradas pelo próprio rótulo.

Para que possa atuar significativamente, rompendo o círculo vicioso resultante do conflito de tais perplexidades, o Psicopedagogo precisa estar tecnicamente capacitado para lidar com uma série de equívocos que perpassam o ensino de todos os conteúdos da escola.

3.1 Atuais desafios da Psicopedagogia

A Psicopedagogia, por ser um campo de estudo relativamente novo no país, vem enfrentando sérios desafios. Um deles reside na própria formação do Psicopedagogo pois, especialmente com a ampliação do campo de atuação para as instituições, a procura pelo curso aumentou muito e, conseqüentemente, para acompanhar a demanda está ocorrendo uma abertura indiscriminada de cursos, em diversas regiões do Brasil – vários deles com qualidade duvidosa. Isto, além de comprometer a qualidade da formação, conseqüentemente terá como decorrência o comprometimento da atuação Psicopedagógica.

Outro desafio a ser enfrentado está na construção da identidade do Psicopedagogo e na delimitação do seu campo de atuação. Isto deve contribuir para que o Psicopedagogia não se constitua em um modismo passageiro mas, sim, que tenha o seu espaço de atuação e proposta de trabalho delimitados e, ao mesmo tempo, articulados a outros profissionais. Desta forma a ação Psicopedagógica deverá comprometer-se com os reais problemas vivenciados no cotidiano do processo de ensino aprendizagem, propondo especialmente alternativas didático-metodológicas que visem contribuir para a redução dos altos índices de fracasso escolar e exclusão social.

A psicopedagogia nasceu rompendo com a visão reducionista, diante dos problemas de aprendizagem. Neste sentido, já nas suas origens, a psicopedagogia procurou compreender mais profundamente como ocorre este processo de aprender, numa abordagem mais integrada em que não se exclui nenhum dos fatores, sejam psicológicos, pedagógicos, socioculturais e biológicos.

Estas reflexões foram tomando forma e se estruturando gradativamente, abrindo espaço para uma área específica de estudo e uma prática educacional - terapêutica, diante dos problemas de aprendizagem. Este espaço psicopedagógico foi progressivamente se definindo como uma práxis comprometida com uma visão mais articulada do todo, no que se refere aos aspectos afetivo-cognitivo-biológico-culturais, presentes no processo de aprendizagem.

A busca de um trabalho interdisciplinar comprometido com o fenômeno educativo e que projete uma intervenção transformadora em benefício do aluno, também é outro desafio da Psicopedagogia. Com isto, a ação Psicopedagógica passa a ser ampliada e incorporada aos projetos pedagógicos das unidades escolares, enriquecendo a metodologia utilizada em sala de aula. Isto irá contribuir também para se repensar o processo avaliativo, especialmente no que diz respeito à coerência entre o planejamento, os procedimentos metodológicos desenvolvidos e o processo avaliativo.

De todos os desafios aqui apontados e de outros existentes, talvez o maior desafio no nosso país seja a popularização da Psicopedagogia. Seria fundamental que ela deixasse de ser restrita a clínicas e instituições de ensino particulares, ou seja, a uma determinada classe social e se tornasse uma prática comum, disponível também em instituições públicas, portanto, à disposição dos diversos segmentos sociais.

Apesar de tantos desafios, a Psicopedagogia tem conquistado seu espaço na educação brasileira, como uma prática que propicia alternativas de reflexão e ação, visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para reverter a atual situação educacional do nosso país.

Atualmente, a Psicopedagogia vem assumindo sua identidade, ampliando seu referencial teórico e âmbito de atuação, sem penetrar nos espaços de outras profissões. Procura coordenar esforços, oferecendo e buscando contribuições das áreas afins, procurando mostrar que a cooperação é possível e necessária para a atuação profissional em qualquer área, especialmente na educação.

O atendimento psicopedagógico escolar, tem se mostrado eficiente, tanto na orientação de professores que desejam melhorar sua atuação, procurando adaptá-la às características específicas de seus alunos, que apresentem ou não dificuldades, como na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de trabalho pedagógico.

Como não poderia deixar de ser, as diversas formas de compreender o processo de aprendizagem, baseadas em diferentes abordagens Epistemológicas, Psicológicas, Sociológicas, Pedagógicas, entre outras, se fazem refletir no atendimento psicopedagógico, provocando o aparecimento de formas de atuar bastante diferenciadas.

Considerando a criança e o adolescente em seus aspectos físicos, afetivos, sociais, morais e cognitivos, inter-relacionados, abstraído do conjunto apenas para fins de estudo e pesquisa; considerando-os como sujeitos ativos, que constroem o conhecimento e a personalidade própria, na interação com o ambiente físico e social, propomos um atendimento psicopedagógico baseado no Processo de Solicitação do Meio.

Este processo, desenvolvido por MANTOVANI DE ASSIS (1976, 1977) para a educação pré-escolar, depois ampliado de forma a abranger a educação básica da escola fundamental, foi sendo aplicado a diferentes contextos e pessoas, generalizando suas possibilidades de aplicação para a educação de crianças com necessidades especiais (MANTOAN, 1987, 1991 e CARRAZAS, 1985, 1996), para a educação moral (VINHA, 1998).

Para o atendimento a criança e ao adolescente que apresenta dificuldades para aprender, o processo de solicitação do meio vem sendo adaptado e desenvolvido desde 1993, a partir da pesquisa que deu origem à nossa tese de doutorado (ZAIA, 1996). O atendimento psicopedagógico pelo processo de solicitação do meio, toma por base a Psicologia e a Epistemologia Genética de Jean Piaget e, como suporte metodológico, o método clínico-crítico desenvolvido por esse autor em suas pesquisas.

O método clínico-crítico consiste em seguir o desenrolar do pensamento da criança, adaptando as questões às suas ações e às suas respostas, possibilitando a expressão livre e pessoal de suas idéias. Este processo caracteriza-se, ainda, pelo esforço do adulto em empregar a linguagem da criança, em não sugerir nada, em não dar “pistas” para as respostas e em compreender seu ponto de vista, sem deformá-lo (PIAGET, 1980).

As perguntas, os desafios, pedidos de explicação, provocam o aprofundamento das questões, propiciando a reflexão e a crítica. Ao procurar reconstituir ou explicar o que fez, a criança toma conhecimento de suas próprias estratégias. Refletindo sobre suas ações e suas respostas iniciais, às vezes apressados e superficiais, começa a pensar antes de agir e de falar.

Considerando o desenvolvimento cognitivo como condições necessárias para a aprendizagem escolar, não descuidando da afetividade, das possibilidades de estabelecer interações sociais com os pares e com os adultos, de julgar situações, de realizar opções; atendendo à necessidade de desenvolver atitudes, procedimentos coerentes e facilitadores do processo de aprendizagem, procura-se assimilar também as contribuições especificamente psicopedagógicas. Ressalta-se aqui, as de BRENELLI (1983, 1995, 1996, 1997), MACEDO (1994, 1997, 2000), PETTY (1995) e ZAIA (1996), que incorporam os jogos de regras como instrumentos de avaliação e intervenção.

Para aprender são necessárias algumas condições, como a possibilidade de organizar dados, coordenar ações observáveis, solucionar problemas, levantar

hipóteses, construir e experimentar estratégias de verificação, considerar situações passadas e antecipar possibilidades, tomar consciência das ações e operações realizadas, compreender e conseguir regras de ação e de convivência social, além da descentração do próprio ponto de vista e da possibilidade de colocar-se no lugar do outro.

Assim, procura-se criar situações desafiadoras da ação e do pensamento das crianças, selecionando atividades e jogos que provocam a necessidade de agir sobre objetos, pensar antes de agir, refletir sobre as próprias ações e interagir com outras crianças. Sempre que possível, as atividades apresentadas sob a forma de jogos e as atividades pelas quais as crianças manifestam desinteresse ou enfado são substituídas por outras que possam ser mais interessantes.

Um número razoável de materiais, que possibilitam o desenvolvimento de atividades e jogos desafiadores, é colocado à disposição da criança ou adolescente, pois a possibilidade de escolher garante que a atividade proposta seja do seu interesse, correspondendo assim a uma necessidade. Como diz PIAGET (1980, p. 38) "(...) um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria da assimilação mental."

Observando-se os interesses da criança pela atividades que lhes são propostas, pode-se saber se mobilizam as suas estruturas mentais. As atividades que não colocam nenhuma dificuldade, que estão debaixo de suas possibilidades, são desinteressantes e monótonas; aquela que estão muito acima também não interessam porque as crianças não chegam a compreendê-las. Para serem interessantes e desafiadoras, precisam estar um pouco acima das possibilidades atuais, o suficiente para apresentarem dificuldades que possam ser percebidas como possíveis.

Para PIAGET (ib, p.39), o interesse é o regulador da energia, mobilizando as reservas internas de força e tornando o trabalho mais fácil e menos cansativo. "(...) é por isso que(...) os escolares alcançam um rendimento infinitamente melhor quando

se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem a suas necessidades.”

Sintetizando, pode-se apontar como características deste processo de intervenção, o objetivo de resgatar, tanto a construção das estruturas operatória como a possibilidade de aprender e de superar lacunas em conhecimentos anteriores, necessários às novas aprendizagens; a possibilidade de realizar escolhas, pela quantidade de atividades e jogos disponíveis em cada sessão; a necessidade de considerar os interesses e possibilidades da criança, para garantir o esforço na realização das atividades e na superação das próprias dificuldades. Ainda, o psicopedagogo deve assumir uma atuação flexível, para poder acompanhar o desenvolvimento cognitivo, as mudanças de interesse, as transformações no julgamento e atitudes de criança e adolescentes, que ocorram ao longo do atendimento.

Nesse processo, procura-se conjugar o atendimento individual com o trabalho em pequenos grupos, propiciando à criança e ao adolescente o benefício de um e de outro. O atendimento individualizado tem garantido melhor espaço na Psicopedagogia e se reconhece seu valor, mas sente-se também necessidade de propiciar as interações entre pares.

O conflito cognitivo pode ser esquecido, pode ser afastado da consciência quando não se tem condições de superá-lo, mas não desaparece, cedo ou tarde, volta à consciência e acaba por desencadear o processo de equilíbrio, propiciando a reorganização ou construção de novas estruturas e novos conhecimentos.

FIALHO (2001, p. 216) enfoca em seus estudos que: "Piaget diz que não há emoções sem cognição, nem cognição sem emoção, são duas faces de uma mesma moeda. Não há uma linha determinada que divide pensar de sentir, nem o pensar inevitavelmente precede o sentimento e vice-versa."

Desta maneira, tanto no atendimento individualizado como nos pequenos grupos, a atuação parece estar centrada no processo de equilibração. Procura-se provocar o desequilíbrio cognitivo, com o auxílio das atividades e dos jogos, dos questionamentos, desafios e problematizações, bem como da exposição a idéias diferentes das próprias.

Como o processo de equilibração é interno e não se tem acesso direto a ele, a função se restringe a criar situações que possam se tornar desequilibradoras, propiciar condições para reflexão e experimentação, mas não se pode garantir que o desequilíbrio ocorra, nem que desencadeie ao processo de reorganização das estruturas e conhecimentos anteriores. Daí a importância de propiciar atividades e jogos bastante diversificados, pois alguns poderão atender as necessidades do sujeito em particular.

3.2 A afetividade numa perspectiva Psicopedagógica

Ao se apontar as possibilidades e os limites de uma articulação entre a psicanálise e a epistemologia genética, no contexto de construção de um corpo teórico psicopedagógico, se remete a uma determinada concepção de sujeito. Conforme são abordadas, ambas teorias tratam de um sujeito que se sustenta, por um lado, na lógica, na razão, portanto, na consciência e, por outro, no desejo, no simbólico, portanto, no inconsciente.

PIAGET (1980), preocupado com o epistemológico na relação sujeito-objeto, trabalha com o sujeito da consciência, que constrói conhecimentos através de sua ação sobre o meio físico e social, interagindo com outras pessoas no meio social.

Como o enfoque deste estudo é o afeto e como. Desse ponto de vista, o sujeito que aprende está diretamente vinculado ao outro, é aqui que se situa a linguagem, o social, a cultura.

Desse modo, tenta-se transcender o discurso da entronização da lógica, do reinado absoluto da inteligência, discurso que se infiltrou no campo educacional provavelmente por uma compreensão equivocada da teoria psicogenética. É uma compreensão que não privilegia a singularidade do sujeito, a dimensão de seu desejo (classicamente chamada de “afetiva”) no espaço microssocial onde acontece diariamente, o ensino e a aprendizagem.

Situam-se os afetos na estrutura simbólica, na instância do desejo. Os afetos aludem aquilo que está escrito na subjetividade do sujeito, subjetividade mediada pelo outro do desejo, pelo outro do saber, sempre imerso no social, no cultural. É uma subjetividade que, conforme FERNANDEZ(1990), configura o encadeamento de representações que une o sujeito a sua própria história, que torna cada ser humano único em reação ao outro. É o nível simbólico que organiza a vida afetiva e a vida das significações. Assim FERNANDEZ(*ibid*), a linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, através dos quais o sujeito pode dizer como sente o mundo.

Para que se esclareça a concepção de simbólico, busca-se a conceituação de PAIN (1986). De acordo com a autora, é o registro que, na estrutura psíquica, opera como determinante da posição que o sujeito assume; é a dimensão que rege as relações humanas, pois, nas relações entre os homens e a cultura, são estabelecidos contratos simbólicos que regulam nosso comportamento, através dos símbolos inscritos por cada cultura, que nos revelam a ética e o estético. A autora assinala que “ o inconsciente afeta, isto é, marca com o signo do afeto para atribuir qualidade às representações e previamente, aos esquemas”(PAIN-1986,p.45) Esclarece também que os afetos não se constituem a partir de uma estrutura específica, ou seja, o valor significativo dos afetos não depende de um código propriamente afetivo, admissível apenas no plano biológico das regulações automáticas, mas provém da estruturação simbólica inconsciente, conforme descrito acima. Assim aponta que os afetos comportam-se como sinais perceptíveis, gerados pelas representações produzidas no inconsciente.

A existência do afeto depende das sensações, da mesma forma que a pulsão depende das ações. Sensações e ações colocadas 'a disposição da constatação da consciência, que respectivamente conseguem marcar um acontecimento ou um objeto através dessa materialidade.

Já DOLLE(1993), mais na linha dos sinais perceptíveis, reforça que a afetividade está implicada com as significações:

“ A afetividade, nas relações interindividuais, se alimenta unicamente do sentido e que é este quem a estrutura, desequilibra, equilibra e reequilibra. O gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, etc, são tão expressivos quanto as palavras. Dito de outro modo, a afetividade em ato fala aquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que a leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao destinatário, etc”(ibid.p.120)

Para o autor, a afetividade como estado não age por si só, mas pelas manifestação e reveladas em múltiplas e diversas condutas(sorrisos, choros, carícias, gestos, olhares ternos, sombrios, tristes, etc) Enfatiza que não é possível separar a afetividade de suas manifestações, tanto como não há possibilidade de separar estrutura e funcionamento de psicologia.

Assim conforme DOLLE (1993), a afetividade exerce sobre si mesma um certo poder. Qualquer que seja o sujeito, por mais dinâmico que possa ser, geralmente pode tornar-se fraco e apático, por efeito de uma decepção ou fracasso. Para o autor, um encorajamento ou uma acusação, assim como uma simples palavra pronunciada num tom diferente do habitual, são suficientes para desestabilizar. Certamente, não está se referindo a uma desestabilização grave, mas que não deixa de afetar os equilíbrio interno, ou o que, a grosso modo, chama-se de moral.

Diante das idéias destacada, entende-se que os afetos, assim como os gestos e as palavras são carregados de sentido, ou melhor, são produtores de sentido, num conjunto de significações circunscritas por representações simbólicas, postas em ação por determinação do inconsciente e vivenciadas na inter-relação entre sujeitos, no envolvimento e no interesse de um sujeito a outro. Dessa relação

vincular (com pais e irmãos), a criança/adolescentes vai estabelecendo padrões de relacionamento que, posteriormente, são transferidos na escola para o professor e os colegas.

De acordo com COLL(1995), a intenção dos alunos nas atividade de aprendizagem, as atitudes e/ou sentimentos de alguns sobre seus colegas (como aceitação ou rejeição, carinho ou antipatia, igualdade ou submissão, colaboração ou imposição); o auto-conceito do aluno sobre seu desempenho escolar e a motivação de cada um frente às atividades propostas (tendo em vista sua história pessoal de êxitos e fracassos) são alguns dos processos de racionamento encadeados aos processos cognoscitivos (terminologia usada pelo autor). Esses processos vão mediar as possibilidades e o alcance das aprendizagens.

Pelo exposto, reforçamos nossa perspectiva de que há uma estreita relação entre o afeto e a cognição do sujeito que aprende.

3.3 Afetividade, motivação e desenvolvimento

O desenvolvimento da afetividade implica a capacidade que as pessoas têm de expressar e receber afeto e que muitas vezes vai sendo progressivamente limitada e moldada.

Todos, educadores e alunos, ao lidar com a temática da afetividade, têm de organizar, estruturar, explicar, em um contexto de vida e também ação, os objetos do conhecimento que estão imerso em um sistema de relações sociais no qual a informação produzida pela sociedade capitalista, digital, informatizada, globalizadas e complexa, é cada vez mais rápida. A sociabilidade, os costumes, os sonhos, os desejos sociais, ecológicos, culturais, de gênero encontram-se em plena mutação. A competência do profissional da educação implica, dessa forma, enxergar o processo educativo sob uma perspectiva multidimensional, considerando a internalidade e a comunicabilidade de suas próprias experiências.

Assim, a formação de educadores e educadoras tem de ser considerada não apenas quanto à produção teórico - científica que embasa o conhecimento sobre a criança mas também quanto ao autoconhecimento. O preparo dos educadores implica o despertar de suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua criatividade, de sua sensibilidade.

Os educadores, nesse movimento da transformação social, necessitam de espaço para processar, entender, tomar consciência da mudança, da diversidade, da multidimensionalidade que estão implícitas no processo de educar, pois a sabedoria não está na fixidez nem na mudança, mas na dialética que as une.

Tarefa difícil, uma vez que a cultura de massa produz indivíduos normalizados e normatizados, articulados uns aos sistemas hierárquicos, valores e de submissão simulada. Assim, o grande desafio para a educação é considerar as singularidades e a possibilidade que temos de afetar e ser afetados. A construção do emocional, desejoso, pensante requer a representação de distintos aspectos da sociedade como fonte de criação. Essa construção é revolucionária porque sempre quer mais conexões, mais atividade criadora, tanto do ensinante quanto do aprendiz.

É de suma importância o papel dos profissionais da educação nos processos fundamentais do desenvolvimento humano.

Por desenvolvimento, compreende-se o processo ordenado e contínuo que abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade, incluindo, também, os comportamentos mais sofisticados, resultantes do crescimento e amadurecimento físicos e da estimulação variada do ambiente.

A maturação que consiste no desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas, abrange padrões de comportamento resultantes da atuação de alguns mecanismos internos, caracteriza-se por mudanças estruturais influenciadas pela hereditariedade, que ocorrem em dado momento, envolvendo a coordenação de numerosas partes do sistema nervoso.

Toda atividade humana depende da maturação. Desde o mais simples comportamento, como segurar um objeto, até as abstrações e raciocínios mais complexos. Como Gesell afirma, *"a aprendizagem nunca pode transcender a maturação"*. (GESELL, 1963, p.70). Portanto, para que a aprendizagem se processe, é necessário que o organismo esteja suficientemente maduro para recebê-la.

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação - problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino, entretanto, o termo tem, um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Portanto, refere-se a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo.

As crianças só aprendem normalmente quando estão presentes certas integridades básicas e quando são oferecidas oportunidades adequadas para a aprendizagem. Uma criança carente, uma criança à qual não tenham sido dadas oportunidades, terá deficiências em vários tipos de aprendizagem, mesmo se tiver potencialidades excelentes. (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 3).

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível, aquilo que é aprendido precisa ser significativo para ele.

Uma aprendizagem mecânica, que não vai além da simples retenção, não tem significado para o aluno. É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la, dirigi-la. Tais experiências resumem-se num treino que, algumas vezes, é realizado no nível consciente, mas que, na maior parte das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos.

Como afirma LINDGREN (1997, p. 86):

...este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dá-se durante todo o tempo, dentro ou fora da escola. Os pais e os professores estão sempre ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis. As coisas ensinadas ou aprendidas, conscientemente podem ou não ser importantes e podem ou não fixar-se.

Ainda segundo este autor, “o que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer”. (LINDGREN, 1977, p. 86).

Na família, a criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria e do mundo.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto, estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de que é ajudado.

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

A trajetória da vida é marcada por inúmeras influências e a interação social é relevante para o desenvolvimento do ser humano. Ele só se constitui como tal na sua relação com o outro social, é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. Seu cérebro pressupõe um sistema aberto, de grande plasticidade; sua estrutura e modo de funcionamento são construídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual e, nesse processo, a linguagem ocupa um espaço importante em que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade.

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento. A criança se dimensiona na relação com os outros – relação interpessoal – e na relação consigo mesma – relação intrapessoal. Na mediação por meio da linguagem, o outro contribui na medida em que possibilita o desenvolvimento de funções consolidadas autônomas. O indivíduo constrói o seu conhecimento na inter-relação com o outro. Essa construção processa-se na dinâmica interativa: a atividade humana só ocorre e tem sentido na concretude das relações que emergem os signos – verbais e não - verbais – como contingência e possibilidade de interação e mediação.

Assim, a qualidade dos conteúdos intelectuais e dos materiais disponíveis para que a criança aja sobre eles, além dos desafios que geram conflitos cognitivos, são possibilitadores da construção de novos conhecimentos. Nessa medida, o acesso a produções estéticas, poéticas, sociais e científicas funciona como eixo desencadeador de novas descobertas, novas possibilidades de pensar o mundo.

A motivação para aprender nada mais é do que o reconhecimento, pelo aluno, de que conhecer algo irá satisfazer suas necessidades atuais ou futuras, como também pode ser encarada como um processo psicológico em construção.

Um dos trabalhos mais importantes a serem desenvolvidos pelos professor junto aos seus alunos, é portanto, motivá-los, não apenas incentivando-os com elogios ao desempenho, mas procurando fazer com que o processo aprendizagem seja motivador em si mesmo: as crianças devem ler levadas a colocar toda a sua energia para enfrentar o desafio intelectual que a escola lhes coloca. O prazer vem, assim, da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas.

O papel do professor consiste em explicar a classe o que vai ser estudado, por que razões e com quais finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

3.4 Aprendizagem e teorias psicopedagógicas

Aprendizagem consiste na interação professor - alunos, onde supõe-se que o primeiro ajuda inicialmente os segundos na tarefa de aprender, porque essa ajuda logo lhes possibilitará pensar com autonomia.

Para que isso ocorra, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento.

O professor, por sua vez, precisa ter ao seu alcance uma teoria de aprendizagem, ou seja, hipóteses e modelos de como o ser humano aprende, isto é maneiras de proceder nesta e naquela situação. São propostas alternativas ao sistema pedagógico tradicional, que é baseado na memorização de conteúdos.

O que é habitualmente chamado de construtivismo é a aplicação das teorias de aprendizagem de Jean Piaget. Em vez de apontar “erros” e fornecer a resposta “correta”, cabe ao professor questionar as respostas dadas pela criança de maneira que ela perceba as limitações da sua resposta.

Paulo Freire defende a importância da problematização para que os conteúdos sejam significativos, pois o que importa como conteúdo das conversas educativas que não são “meras conversas”, é a experiência humana tal qual ela ocorre nos seus produtos e na forma (processo) de os produzir.(FREIRE, 1986).

É fundamental permitir que a criança desenvolva suas próprias teorias e hipóteses a respeito da escrita e garantir o raciocínio, que não se desenvolve com a repetição mecânica de conteúdos.

Segundo PIAGET (1980), cada vez que se ensina prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar, e conseqüentemente de entender completamente.

Mais recentemente, as idéias do norte – americano Howard Gardner com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, começaram a ser difundidas.

Para que se compreendesse os problemas relacionados com as questões de aprendizagem, busca-se inicialmente o desafio da interdisciplinaridade. Tornava-se necessário um diálogo entre as áreas do conhecimento, buscando as contribuições de todas as ciências para a compreensão do processo do aprender, sem reduções a nenhum dos enfoques.

Era de fundamental importância a troca entre estas contribuições, buscando "tecer" uma "rede" onde estas informações se entrelaçassem como fios, construindo novos "laços", descobrindo e refazendo "nós". Nesse sentido, educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, sociólogos e muitos outros especialistas mergulham no desafiante exercício para além da fragmentação do conhecimento e do reducionismo, provocados pelo excesso de especializações.

Estas experiências desafiavam os educadores para uma nova postura:

- Diálogos incessantes com os mitos sobre os poderes e verdades e as hierarquias do saber.
- Exercícios constantes de "escuta", da busca da relatividade, da possibilidade de se colocar no lugar do outro.
- Encontro com os limites, valorizando a complementaridade e se construindo através dela.
- A busca de um novo paradigma, uma nova postura, diante da hierarquia e isolamento dos "saberes" e diante do olhar fragmentado do ser que aprende.

Definia-se, dessa forma, um "lugar" de reflexão e ação sobre o aprender e seus problemas. "Lugar" que não se achava em nenhum dos domínios do conhecer, mas "entre" os saberes já constituídos e reconhecidos culturalmente.

Uma nova construção emergia nesta dinâmica entre os conhecimentos e que não pertencia a nenhuma destas áreas já institucionalizadas, seja sob o ponto de vista da reflexão, seja sob o ângulo da ação. A construção da práxis psicopedagógica se constituía neste movimento interdisciplinar.

Apoiados em reflexões sobre a visão construtivista, com as contribuições pioneiras de Jean Piaget sobre o desenvolvimento do conhecimento e encorajados pelas reflexões clínicas, fundamentados inicialmente na psicanálise sobre a dinâmica psíquica do indivíduo e os mecanismos do inconsciente, educadores começaram a desenvolver teorias e práticas e construir espaços e novas condições para o tratamento destes problemas de aprendizagem, num contexto próprio, diferenciados do contexto escolar, da sala de aula.

Havia necessidade de aprimoramento destas avaliações e de construções para novos tratamentos, com enfoques específicos, voltados às necessidades destes aprendizes. Surge, nesta construção, um diálogo enfocando principalmente a pedagogia e a psicologia, numa abordagem clínica psicopedagógica de caráter interdisciplinar. Inicia-se assim a construção do processo "terapêutico psicopedagógico" do aprender.

Uma conotação importante a ser registrada, é a dificuldade de se encontrar uma equipe interdisciplinar ajustada dentro das escolas, principalmente a dificuldade de encontrar esta equipe numa escola pública.

Sim, porque a psicopedagogia não é só a confluência da psicologia com a pedagogia, ela carece de muitos outros afluentes neste caudaloso rio do atendimento clínico ou institucional, terapêutico ou preventivo.

Face à complexidade do ser humano, uma determinada patologia pode ter múltiplas causas, e, face à pulverização do conhecimento profissional em especialidades, tal interdisciplinaridade é mais do que desejável, mas até que ponto

é factível, em termos de um campo tão recente como a psicopedagogia, numa realidade escolar como a atual.

Por outro lado, o psicopedagogo não podendo ser autônomo no atendimento, pois depende de outros especialistas, também não pode ser um "super profissional" intelectual que entenda de aspectos pedagógicos, psicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos, psicolíngüísticos e de outras exigências da psicopedagogia.

3.5 Ligações afetivas na sala de aula

É freqüente ouvir dizer que um aluno não aprende por ter "graves problemas emocionais". O que seria um grave problema emocional? Como ainda não se conhece o suficiente muitos aspectos da dinâmica emocional do ser humano e o papel da emoção na aprendizagem, não é fácil saber como o professor deve agir na sala de aula.

Evidentemente, algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar, sofrem inúmeros medos e problemas de relacionamento com outras crianças e adultos.

Além disso, mesmo reconhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem, o objetivo da ação da escola não é resolver dificuldades nesta área. O específico na instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade.

Na verdade, cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e, de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

É sobretudo com o corpo, mediado pela palavra, que a criança constrói seus vínculos afetivos e suas formas de convivência social.

Na escola, a relação com a professora é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para a escola. Por outro, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

No carinho e cuidado corporais é que o vínculo criança/professora se fortalece. Mas, principalmente, é a professora quem nomeia a criança em sua singularidade. Chamando-a pelo nome, dirigindo-lhe a palavra, o olhar e os gestos. Aponta assim, no espaço coletivo da instituição escolar, a existência de um espaço próprio em que a criança poderá afirmar sua diferença.

A interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico, então é interagindo com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, formando, assim sua personalidade.

CAPÍTULO IV

4. AS EMOÇÕES E A AUTO-ESTIMA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A possibilidade de se estabelecer uma relação professor-aluno, acontece pela capacidade do professor amar seu aluno e estabelecer com ele um vínculo afetivo. O professor que tem a disponibilidade de estar com o aluno, atualiza suas próprias potencialidades amorosas, permitindo que tanto ele, quanto o aluno, cresçam e se humanizem nesta relação.

“Uma classe em que o que se pede e se espera é o melhor que a pessoa tem é uma classe que desenvolve tanto o aprendizado como a auto-estima.”(BRANDEN, 1994, p. 261).

Deve-se considerar que nunca é demais ressaltar a importância fundamental de se estabelecer uma verdadeira relação entre o professor e o aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue satisfatoriamente. Assim, para que essa relação aconteça, creio ser de grande interesse, favorecer ao professor um conhecimento mais detalhado do sujeito cognoscente, que será o alvo das suas atenções e com o qual ele deverá relacionar-se para efetivar seus objetivos educacionais.

Quando um professor é incapaz de manifestar-se amorosamente em relação aos seus alunos, dando-lhes atenção, escutando-os com paciência, dirigindo-lhes uma palavra amiga, pergunta-se se ele os vê.

“Se o principal objetivo do sistema educacional é um dos fatores que influenciam a auto-estima da criança, e se a própria auto-estima do professor é outro, o terceiro é o ambiente em sala de aula. Isso se refere à maneira como a criança é tratado pelo professor e vê como ele trata as outras crianças.” (BRANDEN, 1994)

A vivência do aluno dentro do processo escolar, ocorre dentro de um espaço transferencial, evocando este mecanismo que se encontra em inúmeras relações humanas, em particular as situações em quem acredita que outrem pode ajudá-lo seja no que for.

A busca do conhecimento é uma destas situações, pois o aluno é levado a investir em quem se dispõe a acompanhá-lo, uma aura originariamente atribuída a figuras arcaicas de sua infância. Pode-se mesmo dizer que este tipo de funcionamento influencia todas as relações humanas.

Na visão de Ivan Capelato, *“o que comanda a transferência na relação entre as pessoas, é a possibilidade do outro de se tornar o complemento, o continente da relação, pois é neste contexto de continência que os vínculos vão se formar”*. (CAPELATO, 1994)

Assim sendo, após uma reflexão sobre a relação afetiva no cenário pedagógico e sobre a postura do professor nesse contexto, julga-se apropriado olhar para alguns aspectos próprios do sujeito cognoscente e questionar sobre a quem se ensina. Este questionamento dá margem para que se tente conhecer melhor quem é esse aluno, que se apresenta, às vezes tão familiar, às vezes tão desconhecido. Mas que sem dúvida, é alguém que deve ser visto como um ser humano global, constituído de corpo, razão, mas também de emoção e psiquismo.

“Se a educação apropriada inclui a compreensão de que é preciso pensar, deve incluir também a compreensão dos sentimentos”. (BRANDEN, 1994).

Conforme Sara PAIN (1987), o sujeito da aprendizagem opera sobre dois vértices distintos: o desejo e a inteligência. Ao considerar a dimensão afetiva que o aluno traz como bagagem psíquica, e a articulação desta, com os processos intelectuais, tem-se uma visão interligada que é de importância fundamental para a compreensão desse aluno e do processo de aprendizagem como um todo.

Dessa forma, na tentativa de conhecer algumas etapas do desenvolvimentos psicodinâmico do aluno e dos processos cognitivos relacionados a elas, deve-se enfatizar os aspectos afetivos e intelectuais desse ser aprendente.

Esses conhecimentos, além de permitir uma reflexão sobre a postura do educador, na relação com o educando, podem ampliar os horizontes dos professores, na busca do sentido oculto no discurso do aluno. Esses conhecimentos, passariam a instrumentá-los para lidar com os acertos, com os erros e com as faltas que aparecem nesse discurso, que vem a ser a condição necessária para que surja o desejo de aprender.

“Podemos aprender que o medo e o sofrimento confrontados são muito menos perigosos que se forem negados. Podemos aprender que somos responsáveis por aquilo que escolhermos fazer, mas que sentimentos em si são nem morais nem imorais, simplesmente são.” (BRANDEN, 1994)

Se a auto-estima da criança é a confiança que ela tem em sua capacidade de lidar com desafios básicos da vida, um deles consiste no relacionamento com os outros seres humanos. Isto significa relacionar-se de tal forma que suas interações sejam experimentadas como positivas, tanto por eles como pelas outras pessoas.

Sabe-se que nenhuma interação humana será tão bem sucedida quanto pode ser se uma ou ambas as partes temerem a auto-afirmação e a auto-expressão normais.

Pode-se afirmar então, que o que os alunos precisam dos professores para desenvolver a auto-estima é respeito, benevolência, motivação positiva, além de adquirir conhecimentos essenciais e desenvolver habilidades vitais.

As crianças sempre chegam a uma classe com diferenças importantes quanto à suas habilidades. Professores eficientes sabem que a pessoa só aprende construindo sobre os pontos fortes e não enfocando as fraquezas. Conseqüentemente, eles constroem a competência dando aos alunos tarefas condizentes com o nível de habilidade de cada um. Os sucessos dessa abordagem possibilitam que o aluno progrida em seu desenvolvimento intelectual.

Uma vez que a experiência de vencer novos desafios é essencial ao crescimento da auto-estima, a arte do professor está em saber que é vital calibrar essa progressão.

No passado, tinha-se como certo que todos aprendiam da mesma maneira e que um só método didático serviria para todos. Hoje sabe-se que as pessoas aprendem das formas mais diferentes, têm diferentes “estilos cognitivos” e que, na melhor das hipóteses, o ensino adapta-se às necessidades específicas de aprendizado de cada estudante individual. (GARDNER, 1992)

4.1 O sentimento de perda para criança na fase de alfabetização

Considerando-se que o desenvolvimento cognitivo capacita a criança a encarar os objetos e as situações de forma progressivamente mais madura, estuda-se neste tópico o conceito de perda, e sua variação com o período desse desenvolvimento. Somente após a capacidade de, ou seja a de evocar um objeto, mentalmente, na ausência dos indícios que o caracterizem, se pode falar da lembrança do objeto. Os efeitos ou conseqüências de uma perda são sentidos desde o início da vida, mas a ação sobre o significado da perda só mais tarde. Assim, o pensamento sobre a morte será diferente nos períodos da representação pré-operatória, das operações concretas e formais.

As relações entre o desenvolvimento cognitivo e as conceitualizações de morte podem ser ambíguas. Entretanto, se não se considerar o desenvolvimento

cognitivo como um todo, e sim algumas habilidades específicas, como a conservação e conceitos de tempo, esta relação parece mais clara.

Nas pesquisas de GESELL(1963), sobre o desenvolvimento infantil, até os 4 anos de idade a idéia de morte é muito limitada e não supõe nenhuma emoção especial. Para ele, é a partir dos 6 anos que começam as reações afetivas diante da morte. Aparece o temor da morte da mãe, ainda sem crer na sua própria morte.

Em seus estudos, constatou que a maioria das crianças de 7 anos já havia assimilado os principais atributos ligados à morte como irreversibilidade, não funcionalidade e universalidade.”

Nesta idade, as crianças ainda não estabelecem de maneira clara a diferença entre animados e inanimados, e embora identifiquem adequadamente os seres que morrem e os que não morrem, ainda não atingiram um grau de compreensão que lhes permita reconhecer a existência de uma categoria de seres que não morrem porque não têm vida. Ainda nesta fase, as crianças, embora não neguem a morte, são incapazes de separá-la da vida; admitem vida na morte e não compreendem a morte como um processo definitivo e irreversível, mencionando modos pelos quais o morto poderá tornar a viver.

Perder a mãe, o pai ou um irmão traz sofrimento, mas falar sobre essa morte não implica em aumentá-lo e sim aliviar a criança e ajudá-la na elaboração do luto. Esconder a verdade perturba o processo de luto da criança e a sua relação com o adulto. Informações que sonegam o caráter permanente da morte, como falar que a pessoa morta foi viajar, está dormindo, está descansando, não permitem que a elaboração da perda ocorra, porque a criança sempre espera a volta da pessoa que morreu. Em geral, a primeira reação diante da perda de uma pessoa amada é a negação, e se o adulto reforça essa atitude, torna-se difícil para a criança, passar para as outras fases do luto.

As crianças em fase de pré-escola são as que reagem de forma mais negativa quando da morte súbita de um dos pais. Nessa fase elas não conseguem

conceber a morte como um acontecimento permanente, uma separação definitiva, e passam a procurar o ente querido por toda parte, tentando realmente fazê-lo voltar para casa.

Súbita e estranhamente poderão tornar-se muito bem comportadas, oferecendo-se para lavar e enxugar a louça e para arrumar a cama, e os adultos ficarão impressionados ao ver como tornou-se uma criança tão solícita. Esse comportamento é um mau presságio, uma vez que decorre da culpa e do medo que a criança sente de ter se comportado mal anteriormente, e representa uma tentativa de satisfazer o pai ou a mãe, de suborná-lo para que volte para casa.

Importante se torna que os adultos percebam este tipo de atitude, e evitem elogiá-las demais por "serem tão boazinhas", porém sem desencorajá-las. A afirmação reiterada de que não se pode causar a morte do pai ou da mãe por força do pensamento ou com um determinado tipo de comportamento pode, eventualmente, dar bons resultados. Só depois que o pai (ou a mãe) sobrevivente, ou talvez os avós, conversarem e chorarem suficientemente a morte da mãe (ou do pai) da criança, é que ela dar-se-á conta do ocorrido e começará realmente a lamentá-la. Se as famílias chorarem juntas seus mortos, se conversarem sobre as coisas alegres que com eles viveram, o processo de perda será bem mais facilmente superado.

No desenvolvimento de uma tarefa como a resolução de um problema difícil as emoções intervêm indiscutivelmente, seja nas avaliações feitas dos resultados da ação, nos processos de imputação causal que decidem da aceitação da tarefa ou de sua rejeição, de sua continuação ou do abandono, seja quanto ao grau de investimento a lhe consagrar. FIALHO (2001, p. 223)

Toda criança precisa de alguém com quem conversar sobre a pessoa que perdeu. Se os parentes puderem folhear um álbum de fotografias, lembrar de lugares onde passaram férias e outros pequenos acontecimentos, rir e chorar junto com elas, isso poderá ajudá-las e muito no sentido de superar sem trauma o período de luto. A falta de capacidade para conversar, partilhar e contar coisas relacionadas com seus queridos e saudosos pais gera, futuramente incapacidade de partilhar emoções e de aprender, numa idade ainda tenra, a enfrentar a perda e a mágoa de

forma saudável. Se o pai ou mãe que sobreviveu soubesse o quanto ajudaria a criança demonstrando sua própria tristeza, chorando com ela, futuros sofrimentos e reações negativas poderiam ser evitadas

CAPÍTULO V

5. ESTUDOS DE CASO

Com a intenção de fazer um trabalho prático, não só teórico, que pudesse, a partir dos seus resultados, ser verdadeiramente útil, aplicável, optou-se por uma observação dos alunos do Jardim III, da Educação Infantil, de um colégio da rede particular de ensino, na cidade de Curitiba, onde trabalho como educadora.

Durante o período do primeiro e segundo bimestres deste ano, algumas crianças despertaram a atenção pelas dificuldades de aprendizagem e comportamento que apresentavam, não só da educadora, como também de outros profissionais da escola, para onde foram encaminhado. Algumas destas crianças logo retornaram às condições normais, porém algumas delas continuaram a apresentar as mesmas dificuldades sem nenhuma alteração de comportamento, demonstrando assim, que um problema emocional, relativamente sério, estava afetando estas crianças.

Assim, resolveu-se escolher uma questão, tão importante quanto necessária de ser vista: a questão afetividade. Esta escolha deve-se ao fato de numa classe de 26 alunos, três crianças se sobressaíam pela apresentação de problemas de aprendizagem, que depois de pesquisados verificou-se como causa a situação afetiva vivenciada por estas três crianças.

Outro motivo para priorizar este tema baseia-se na observação do quanto é difícil, para os adultos que assistem estas crianças, lidar com as situações de perda ou rejeição. Se, entre a maioria dos adultos, este é um assunto não resolvido dentro de si mesmo, como irá lidar com uma criança, desconhecendo o seu mundo interno

e o alcance da sua compreensão frente a um tema tão complexo e tão vital como a falta de afetividade, a morte de um ente querido, ou a indiferença?

5.1 O caso R.

O aluno R., idade 6 anos, sexo masculino, era uma criança normal, com atitudes semelhantes a todas as outras crianças da classe do Jardim III. Integrado ao grupo, com bom rendimento escolar, proveniente de família classe média alta, mostrava-se sempre alegre, brincalhão, interessado em tudo o que ocorria em sala de aula.

No início do ano, no Jardim III, começou a apresentar alterações na sua postura junto à turma de colegas. Na sala de aula, falava muito no pai, estava sempre desatento, dispersivo, oras conversando excessivamente, oras demonstrava apatia, atitudes estas que começaram a refletir na aprendizagem.

Não se interessava pelas atividades, e simplesmente, ficava na sala de aula resistindo à execução de todas as tarefas e negligenciando suas responsabilidades de bom aluno que fora até então.

Ao final do primeiro bimestre, na reunião com os pais para a entrega do relatório, apresentou-se a oportunidade de conversa com a mãe sobre o que estava ocorrendo.

A mãe nos relatou que a vida da família estava passando por uma alteração, pois havia ocorrido a separação dela com o marido havia 3 meses, antes do início das aulas, e que R. estava sentindo muita falta do pai.

Como o pai, saindo de casa, fora morar em outra cidade, a separação tornara-se mais acentuada, e a distância dificultava um contato mais constante entre pai e filho, que por ser o menor dos três irmãos era muito mais ligado ao pai do que os outros.

Segundo a mãe, R. estava muito agressivo com ela, pois a culpava de seu pai ter ido embora, e seguindo orientação dos avós, já havia providenciado um atendimento com Psicólogo, para o menino.

Diante deste fato, o tratamento para com R. dentro da sala de aula sofreu algumas modificações, pois a atenção dispensada ao aluno, por parte da professora e dos colegas deveria ser de maneira diferenciada. Como na classe já havia outros

casos de crianças filhos de pais separados, e que interagiam perfeitamente normais dentro da situação, foi aproveitado o exemplo destes alunos, para suporte às necessidades de compensação do problema vivido pelo R.

Com o tempo, R. começou a notar que a separação dos pais não era coisa exclusiva de sua família, e em muitas conversas com a professora, foi-lhe dito que o pai continuaria sendo seu amigo, mesmo morando em outra cidade. Com a demonstração de um quadro positivo, oriundo da separação dos pais, a situação começou a ser revertida, e embora no segundo bimestre o rendimento escolar ainda deixasse muito a desejar, nos últimos meses o garoto começou a voltar a se interessar novamente pelas atividades de classe.

5.2 O caso A.P.

A.P. idade 6 anos, sexo feminino, era uma aluna que já vinha do Jardim II com problemas de aprendizagem. Desde que entrou para a escola, todos os professores tinham queixas com relação a sua apatia.

Filha única, de família bem posicionada financeiramente, o pai executivo de uma multinacional, a mãe odontóloga, com uma brilhante carreira profissional, e como o caso já era conhecido, pouco participavam da vida escolar da menina. Nunca vinham às reuniões, e geralmente não assinavam os avisos colocados na agenda, ou as correspondências da escola.

A.P. era uma aluna tímida, chorava com facilidade, tinha dificuldade em manter amizade com os demais colegas de classe. Demonstrava grandes dificuldades de aprendizagem, pois nunca conseguia completar as tarefas em sala de aula, bem como raramente trazia as atividades feitas de casa, e como era tímida, a tendência era passar despercebida dentre os outros.

A aluna na realidade, perante a professora, é uma criança que está na sala de aula, um ser que possui necessidades, interesses, nível de desenvolvimento cognitivo, quadro de significações e experiências anteriores. Suas atitudes eram bem diferentes do aluno ideal, veiculado nos manuais pedagógicos, livros didáticos, ideologicamente marcados pelos valores de classe. Foi preciso que se conhecesse as determinantes, ou seja, as principais características dela, e dos pais: o que

fazem, onde moram, qual o lazer da família, para que se envolvesse mais com seu lado emocional, do que com os conteúdos ministrados.

Através de fichas de anos anteriores, pode-se verificar que a presença dos pais na vida desta menina era uma coisa abstrata, pois não havia uma relação afetiva envolvendo a família, o que refletia enfaticamente no rendimento escolar da aluna.

Com uma maior aproximação entre educadora e educanda, começou-se a verificar que algo estava sendo alterado no comportamento da aprendiz, com um trabalho voltado para a elevação da auto-estima, e da valorização de seu potencial cognitivo, embora de uma maneira bastante lenta, tendo em vista que a falta de atenção por parte da família, seria sempre uma lacuna no desenvolvimento desta aluna.

5.3 O Caso B.

B. idade 6 anos, sexo masculino, sempre fora um aluno aplicado, ativo, interessado nas atividades, e totalmente alfabetizado. Sua família era composta pelos pais, e mais um irmão mais novo de 4 anos.

No início do segundo bimestre, B. perdeu seu pai num acidente automobilístico, o que foi um grande choque emocional para o garoto.

Aos 6 anos a criança começa a assimilar a morte como uma ausência definitiva, porém, também cultiva a questão da culpa em relação à morte do outro, porque às vezes a criança se sente culpada pela morte de alguém.

No relacionamento cotidiano, muitas vezes a criança, ao se aborrecer, deseja a morte da pessoa. Nesse caso, a morte é para ela apenas uma forma mágica de “fazer desaparecer” quem a aborrece e pôr para fora sua raiva momentânea. Mas, quando a morte de fato acontece, ela pode acreditar que foi obra do seu desejo. Essa confusão fantasiosa pode ocorrer mesmo que já faça muito tempo que a criança tenha desejado tal coisa. A culpa e o medo dos próprios desejos são, então, inevitáveis. Por isso, é importante sempre tranquilizar a criança sobre o motivo real da morte, deixando claro que não foi responsabilidade dela nem de ninguém que amava a pessoa que morreu.

B. ao voltar para a escola depois da morte de seu pai, tornou-se uma criança triste, chorava por qualquer coisa, estava dispersivo, sem interesse nas tarefas,

parecia ser outra pessoa, muito diferente daquele aluno ativo e interessado nos problemas da sala. Ficava pelos cantos do pátio na hora do recreio, e muitas vezes chorava quieto, longe dos coleguinhas.

A atenção para com este aluno teve que ser redobrada, para que a superação da perda fosse sendo abrandada, e não se fizesse sentir na aprendizagem de maneira mais acentuada do que já estava sendo.

Além da atenção da professora, o companheirismo dos colegas também se tornou um fator importantes para a retomada da rotina por parte de B., que embora com grande dificuldade, pela falta do pai a quem era muito ligado, já começava a dar mostras de superação da perda. Seu interesse pelas brincadeiras com os colegas começou a voltar ao normal, e os estímulos recebidos na aprendizagem, já estavam fazendo com que ficasse mais ligado nas questões cognitivas.

5.4 Resultado dos estudos de casos

De acordo com a teoria de PIAGET (1980) o desenvolvimento intelectual é considerado com tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Embora nem sempre seja focalizado por psicólogos e educadores, o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Segundo PIAGET (1980) o aspecto afetivo por si só não pode modificar as estruturas cognitivas, mas pode influenciar que estruturas modificar.

O que ficou marcante em todo processo final da análise dos casos apresentados, foi o modo como os problemas emocionais que se manifestaram de maneira negativa sobre o processo de aprendizagem.

A afetividade, assim como o conhecimento, se constrói através da vivência. Sendo também da escola e do educador, a tarefa de despertar no educando " as potencialidades do coração."

As pessoas precisam, cada dia, mais de afeto, pois a vida corrida e cheia de dificuldades nos leva a esquecer os valores mais simples (com o afeto, a partilha) e

só valorizar os bens materiais. Milhares de crianças morrem, por dia, no mundo, carentes de afetos, jovens se tornam delinqüentes, mulheres entram em depressão, homens se tornam inconseqüentes, velhos sucumbem . Por falta de afeto, rejeita-se os livros, o aprender, o crescer.

A afetividade é essencial para que um professor seja considerado eficiente. Afetividade é se preocupar com seus alunos, é reconhecê-los como indivíduos autônomos, com uma experiência de vida diferente da sua, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais aos seus. É aceitá-los em suas nuances e respeitá-los. É entender seus sentimentos, tendo sensibilidade para perceber que atrás de um aluno agressivo se esconde, muitas vezes, uma criança carente que se sente inferior às outras, desvalorizada, mal amada.

Outro ponto importante é a autenticidade. O professor deve expressar seus sentimentos e desejos de forma direta, mas sem magoar as outras pessoas. Deve, também, estar interessado em seus alunos , procurando, portanto, colocar à disposição deles recursos interessantes e estimulantes para aguçar sua criatividade e sua vontade de descobrir. Conseguindo passar para eles a magia do aprender e a consciência de que são os responsáveis e os grandes beneficiados. A competência que mostrarão no futuro, como profissionais, dependerá deste vínculo significativo com a aprendizagem.

O limite também é um fator que deve ser observado. Ninguém aprende ou constrói nada no meio do caos, as aulas devem ser estimuladas, mas disciplinadas, ajudando a constante formação do aluno que necessita de estabilidade emocional para se envolver. É necessário que os alunos tenham consciência dos seus limites e da importância de respeitarem-se uns aos outros. Estes alunos, serão pessoas mais autônomas e mais confiantes em suas capacidades, e portanto, mais preparados para resolverem os problemas que a vida colocar em seus caminhos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecendo bem seus alunos, o professor se colocará em posição de organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, por meio de constante questionamento das mesmas.

Um professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que vão se desenvolvendo através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

É preciso, insistir novamente em não se pensar que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um dos aspectos da vida afetiva, percebemos que os conceitos morais são construídos da mesma forma que os conceitos cognitivos. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

A criança na idade de alfabetização, é incapaz de reverter as operações e não consegue acompanhar as transformações, a percepção tende a ser centrada e a criança é egocêntrica, ou seja, não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro, acredita que todos pensam como ela. Conseqüentemente o conceito de intencionalidade ainda não foi construído e a criança não consegue compreender comportamentos acidentais de outras crianças. Acreditam firmemente na moral do "olho por olho, dente por dente" e em sua aplicação em todos os casos. Acreditam na necessidade de punições severas como forma de impedir desobediências futuras e preferem castigos arbitrários.

Assim como o raciocínio durante este período é semilógico, assim também é a compreensão infantil sobre regras e justiça e outros aspectos do raciocínio moral semilógico. Somente mais tarde, o raciocínio e o pensamento adquirem maior estabilidade. A capacidade para raciocinar torna-se gradativamente lógica e menos sujeita às influências das contradições perceptuais aparentes. Os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes.

Com a aquisição da reversibilidade a criança torna-se capaz de coordenar seus pensamentos afetivos de um evento para outro.

PIAGET (1980) destaca dois elementos fundamentais no desenvolvimento do estágio operacional concreto: a vontade e a autonomia

A vontade é considerada como uma escala permanente de valores construída pelos indivíduos e a qual sente obrigado a aderir. A presença da vontade indica que a pessoa já tem capacidade de raciocinar sobre problemas afetivos sob uma perspectiva coordenada e reversível.

A autonomia de raciocínio consiste em raciocinar de acordo com um conjunto próprio de normas. Durante o estágio pré-operacional as crianças percebem as regras como provenientes de uma autoridade. É a moralidade da obediência ou respeito unilateral. A medida em que as crianças vão se tornando capazes de se colocar no ponto de vista do outro começam a ser capazes de fazer suas próprias

avaliações morais. Começam a fazer avaliações a respeito do que é justo e do que não é justo, o que não significa que as avaliações sejam corretas. Esta fase torna-se um período chave para o desenvolvimento contínuo da autonomia afetiva, quando as crianças mudam de uma perspectiva moral baseada no respeito unilateral para uma perspectiva baseada no respeito mútuo.

Com o desenvolvimento da vontade e da autonomia, ocorrem mudanças significativas e claras nos conceitos infantis de regras, acidentes, mentira, justiça e julgamento moral. Se antes percebiam as regras como fixas e permanentes e exigiam dos outros uma adesão rígida, em torno dos seis anos começam a compreender a importância das regras para um jogo correto. A cooperação começa a se manifestar e as regras deixam de ser vistas como absolutas e imutáveis.

Com o desenvolvimento da capacidade de se considerar o ponto de vista do outro as intenções começam a ser compreendidas e consideradas nos julgamentos. A compreensão das intenções não podem ser "ensinadas" a crianças mais novas. De acordo com PIAGET (1980), cada criança deve construir este conceito através das interações com os outros. Enquanto não for capaz de compreender o ponto de vista do outro não pode construir o conceito de intencionalidade.

A aquisição da intencionalidade muda o conceito de justiça. A punição severa e arbitrária gradativamente dá lugar a punição por reciprocidade, ou seja, aquela que guarda alguma relação com o comportamento a ser punido. A moral deixa de ser quantitativa e passa a ser qualitativa. A intenção passa a ser mais importante do que o comportamento em si.

As mudanças nas capacidades mentais, no que se refere às estruturas e operações lógicas, passam a ser quantitativas e não mais qualitativas. A qualidade do raciocínio que uma pessoa é capaz de realizar não progride após este estágio, mas o conteúdo e a função da inteligência podem progredir.

O desenvolvimento afetivo é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade.

A maioria das crianças constrói uma compreensão de regras sofisticada. As regras passam a ser vistas como fixadas a qualquer momento por um acordo mútuo. Reconhecem as regras cooperação e participação efetiva.

O conceito de "punição justa" começa a ser construído apenas depois que emerge a compreensão das regras, paralelamente ao aumento da capacidade de ver os pontos de vista dos outros. A reciprocidade permanece a base para os julgamentos sobre punição, mas agora as crianças consideram as intenções e as circunstâncias atenuantes, ao formular julgamentos. A punição não precisa mais ser, do ponto de vista quantitativo igualmente atribuída.

Portanto é fundamental cuidarmos do aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem. Precisamos compreender que a criança é uma criança diferente cognitivamente e afetivamente falando a cada fase de seu desenvolvimento. Querer ensinar regras de comportamento sem proporcionar a criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é pura perda de tempo, e o que é pior, pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARROS, Célia Silva Guimarães . **Pontos de Psicologia Geral**. São Paulo : Editora Ática, 1986.

BONOW, Iva Waisberg. **Elementos de Psicologia**. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1996

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOWBY, J. **Apego**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

BOWBY, J. **Perda**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

BOWBY, J. **Separação**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima e os seus 6 pilares**. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **O Poder da Auto-estima**. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF – SEP. Versão agosto/1996.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender Pensando**. 10 edição. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1995.

CAPELATO, Ivan. **As dimensões do Amor**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

COLL, César et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. São Paulo : Cortez, 1994. – 2. ed. rev.- (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

FREIRE, Paulo, **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIALHO, Francisco. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

FREUD, S. **O Mal Estar da Civilização - Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V XXI.

GARCÍA, Jesus Nicácio. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas** : A Teoria na Prática ; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade**; tradução e revisão técnica Maria Cristina Machado Kupfer. São Paulo. EPU, 1984.

JOHNSON, Doris J. e MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de Aprendizagem**. 3ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

JOSÉ, Elisabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KIGUEL, Sonia Moojen. Reabilitação em Neurologia e Psiquitria Infantil. **Aspectos Psicopedagógicos**. Porto Alegre: Abenepe, vol. 2, 1983.

KRYNSKI, Stanislaw – **Reflexões sobre o conceito de morte na criança** in Cadernos de Psiquiatria Infantil e da Adolescência – Ano II – No 5 – 1982.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth – **A morte: um amanhecer** – São Paulo: Pensamento, 1991.

LINDGREIN, H. C. **Psicologia na Sala de Aula; o aluno e o processo de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. 2 vols.

LIPPI, José Raimundo da Silva – **A criança e a morte na família** in Cadernos de Psiquiatria Infantil e da Adolescência – Ano II – No 5 – 1982.

LOPES, Josiane – **Morte também é assunto de criança** – Revista Nova Escola – Junho 1996.

MARMILICZ, André. **Relação Educativa - A comunicação interpessoal entre educador e educando.** 2 ed. Curitiba: André Marmilicz, 1999.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem, uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: EDICON, 1986.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** PortoAlegre: Artes Médicas, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
_____. **A Psicologia da Criança.** São Paulo: Difel, 1980.

POLITY, Elizabeth. **Ensinando a Ensinar.** São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

RIBEIRO, Lair. **O Sucesso não ocorre por acaso.** São Paulo: Moderna, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento** . São Paulo: EPU, 1981.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Fiosofia: Do romantismo até nossos dias** . São Paulo. Edições Paulinas, 1991.

Taille, Yves de la, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TIBA, Içami. **Anjos Caídos**, 7ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1999.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia - novas contribuições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **Clínica Psicopedagógica – epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZUNINI, Padre Giórgio; GEMELLI, Fr. Agostinho. **Introdução à Psicologia.** Rio de Janeiro. Livro Ibero – Americano, Ltda, 1962.